

Jef VERHOEVEN (°1941)

Licentiaat (1963) en doctoraat (1969) in de Sociale Wetenschappen K.U. Leuven

Doctoraat : De sociologische verklaring van de sociale controle.
Mechelen, 1969.

Hoogleraar Theoretische Sociologie en Onderwijssociologie aan de Katholieke Universiteit Leuven

De invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs heeft aan de leerkrachten tal van nieuwe taken opgelegd, wat voor hen een constante uitdaging betekent.

Drie punten worden in dit boek onderzocht.

Ten eerste, hoe handelen leerkrachten in de klas en in de school ; is er een verschil tussen het gedrag van de leerkrachten in het VSO en deze in het Type II.

Ten tweede wordt onderzocht welk het standpunt van de docenten van middelbare normaalscholen en universiteiten tegenover het VSO is.

Ten derde wordt beschreven hoe de studenten in de leerkrachtenopleiding het VSO waarderen.

J. VERHOEVEN

DE LEERKRACHTEN UITGEDAAGD

Een onderzoek over leerkrachten en onderwijsvernieuwing

DE LEERKRACHTEN UITGEDAAGD

SSD / 13



Sociologische Studies en Documenten
Sociologisch Onderzoeksinstituut
K.U. Leuven



S.O.I. REEKS

SOCIOLOGISCHE STUDIES EN DOCUMENTEN

DIRECTEUR : YVO NUYENS

VOLUME 13 :

DE LEERKRACHTEN UITGEDAAGD

EEN ONDERZOEK OVER LEERKRACHTEN EN ONDERWIJSVERNIEUWING

S.O.I. REEKS : SOCIOLOGISCHE STUDIES EN DOCUMENTEN

J. VERHOEVEN

DE LEERKRACHTEN UITGEDAAGD

EEN ONDERZOEK OVER LEERKRACHTEN EN ONDERWIJSVERNIEUWING

SOCIOLOGISCH ONDERZOEKSIJNSTITUUT K.U. LEUVEN
AFDELING ONDERWIJSSOCIOLOGIE
DIRECTEUR : PROF. DR. J. VERHOEVEN

S.O.I. Reeks

SOCIOLOGISCHE STUDIES EN DOCUMENTEN

Reeds gepubliceerd :

- Vol. 1 : 25 jaar wegwerparbeiders; Het Belgisch immigratiebeleid na 1945
- Vol. 2 : Politique familiale; Une bibliographie sélectionnée et annotée (1948-1972)
Family Policy; A selected and annotated bibliography (1948-1972)
- Vol. 3 : De Belgische gezondheidszorg in profiel
- Vol. 4 : Sociale determinanten van het sportgedrag bij de jeugd
- Vol. 5 : Vrouw en gezin; Relevantie van enkele gezinssociologische onderzoeken voor de vrouwenproblematiek
- Vol. 6 : Arbeidsmarkt, discriminatie, gastarbeid
- Vol. 7 : Weg-gewerkt; Een onderzoek naar de loopbanen van werkloze arbeiders
- Vol. 8 : Onderwijssociologie in België; Het sociaal-wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs in België : politisering en professionalisering ?
- Vol. 9 : Na de bedrijfssluiting; Onderzoek naar de maatschappelijke gevolgen van bedrijfssluitingen in de textiel- en de metaalnijverheid
- Vol. 10 : Voorlopige inventaris van zelfhulpgroepen in Vlaanderen
- Vol. 11 : Focus op de Belgische gezondheidszorg; Feiten, tendensen, ontwikkelingen
- Vol. 12 : European Medical Sociologists; A Directory of People Active in the Sociology of Health, Illness and Health Care

© Sociologisch Onderzoeksinstituut K.U. Leuven
E. Van Evenstraat 2 C, 3000 LEUVEN Belgium

Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

D/1982/1192/1

VOORWOORD

Dit boek is geschreven voor leraars en leraressen, en het handelt ook over hen. Het geeft een beeld van wat leerkrachten doen in tijden van onderwijsstructuurverandering, zowel in het VSO als in het traditioneel onderwijs. Het beschrijft ook wat toekomstige leerkrachten tijdens hun opleiding horen over die onderwijsvernieuwing en wat hun docenten daaromtrent denken.

Leerkrachten zijn in het Belgisch onderwijssociologisch onderzoek lange tijd verwaarloosd geweest. Binnen het democratiseringsdenken werd meestal de doorstromingsproblematiek van de leerlingen centraal gesteld. Er werd vergeten dat in die democratisering de leerkrachten een belangrijke rol konden spelen. Dit boek wil hierover iets meer zeggen en een kans geven aan de lesgevers om iets meer over henzelf te vernemen.

Dit werk schetst een bijzonder aspect van de leerkrachten, nl. hun gedrag in een proces van onderwijsinnovatie. Reeds veel is hierover geschreven, dikwijls uitsluitend vanuit een normatief standpunt. Hier wordt het normatieve verlaten voor een descriptieve en analytische benadering. Op die wijze wil dit geschrift ook iets bijdragen tot een minder emotionele discussie over onderwijsvernieuwing.

Het boek is een neerslag van vijf jaar onderzoek door de Afdeling Onderwijssociologie van het Sociologisch Onderzoeksinstituut van de K.U. Leuven, gefinancierd door het Fonds voor Kollektief Fundamenteel Onderzoek (1). Een groot deel van de in dit boek verwerkte resultaten werd reeds gepubliceerd in twee omvangrijke technische rapporten (2). De bevindingen van deze publikaties werden hier behouden, maar ontdaan van alle onderzoekstechnische balast. Het is nochtans niet gewoonweg een samenvatting van vroegere rapporten. Andere invalshoeken werden gehanteerd, soms werden standpunten verdedigd waarvoor alleen de auteur de verantwoordelijkheid neemt.

(1) Het globale project "De leraar als change agent" werd gefinancierd door het F.K.F.O. onder het nr. 2.0054.75. Het project stond onder leiding van Prof. dr. J. Verhoeven en Prof. dr. K. Dobbelaere en werd door hen uitgevoerd in samenwerking met drs. J. Mortier en drs. P. Willems.

(2) Zie bibliografie, p. 142.

Het is echter wat de resultaten betreft een produkt van een onderzoeksteam, waarvan benevens de auteur, collega K. Dobbelaere, J. Mortier en P. Willems deel uitmaakten. Bijzondere vermelding verdient ook de bijdrage van collega J. Vanhoutvinck die in de methodologische discussies een belangrijke rol speelde. Zonder het werk van deze mensen was dit boek niet mogelijk geweest.

Dat geldt ook voor de andere mensen die bij het onderzoek betrokken waren. De honderden leerkrachten, studenten en docenten die in de observatie waren opgenomen vormen daarin wel de belangrijkste groep. Hun medewerking was een absolute noodzaak voor het welslagen van dit project.

Evenmin mag de medewerking vergeten worden die door het Ministerie van Nationale Opvoeding, het NSKO en de directeurs van scholen werd verstrekt.

De materiële afwerking werd verzorgd door het secretariaat van het Departement Sociologie en de Dienst Publikaties van het Sociologisch Onderzoeksinstituut. Zonder hun voortdurende medewerking zou dit werk nog niet voleindigd zijn.

Twee personen dienen een aparte vermelding. Jan Mortier zou oorspronkelijk dit boek mee geschreven hebben, maar andere taken hebben dit uiteindelijk verhinderd. Hij heeft nochtans het manuscript met veel kritische zin gelezen. Zijn bedenkingen zijn dan ook op talrijke plaatsen te vinden. De andere persoon is Mevrouw Christiane Deneffe-Marcelis. Haar kritische lectuur heeft de auteur meermaals gedwongen anders te werken. Vorm en inhoud van het werk werden door haar bijdrage sterk verbeterd. Daarenboven zou het boek wellicht nooit geschreven zijn moest haar overredingskracht iets zwakker geweest zijn.

Blanden, 2 november 1981

J. Verhoeven

INHOUD

VOORWOORD	V
INHOUD	VII
HOOFDSTUK 1 : WAT IS HET PROBLEEM ?	1
§ 1. Onderwijs en democratisering	1
§ 2. Doelen en structuur van het VSO	4
§ 3. Het VSO als bron van ongenoegen	8
§ 4. Het VSO onderzocht	11
§ 5. Waarover handelt dit boek ?	15
HOOFDSTUK 2 : ENKELE SOCIALE KENMERKEN VAN DE LEERKRACHTEN	23
§ 1. Kenmerken van de leerkrachten	24
A. De leerkrachten in de bredere samenleving	24
B. De leerkrachten in de school	25
C. De leerkrachten in hun relatie met anderen	28
a. De schijnbaar vergeten leerling	28
b. De vriendelijke collega's	29
c. De directie, de normatieve referentiecategorie bij uitsteking	31
d. De onzichtbaar aanwezige inspectie	33
e. De onvolmaakte aggregatie-opleiding	34
f. Ouders, niet meer dan een interactie-categorie	37
g. Een andere functie voor het PMS	38
D. Houding van de leerkrachten tegenover het VSO	38

§ 2. Kenmerken van de toekomstige leerkrachten	41
A. Vervrouwelijking van het leerkrachtenaanbod	41
B. De leerkrachten opleiding : een instrument voor sociale stijging	42
C. Educatieve voorgeschiedenis van de studenten	42
D. Kennis van en houdingen tegenover het VSO	43

HOOFDSTUK 3 : KLASGEDRAG VAN LEERKRACHTEN 49

§ 1. Systematische observatie van leerlingen : een lastige karwei ?	49
A. Observatie van de interesse van de leerlingen	50
B. Observatie van de bekwaamheden van de leerlingen	52
C. Observatie van de sociale herkomst van de leerlingen	52
§ 2. Leerstofdifferentiatie	55
§ 3. De traditionele didactiek overheerst nog steeds	57
A. Groepswerk en projectwerk	57
B. Nieuwe didactische werkvormen	60
§ 4. Enkel evaluatie van het cognitieve ?	61
§ 5. Besluit	64

HOOFDSTUK 4 : SCHOOLGEDRAG VAN LEERKRACHTEN 69

§ 1. Waar halen leerkrachten hun inspiratie voor hun lessen ?	69
A. Inspiratie van de lesonderwerpen	70
B. Inspiratie van de didactische werkvormen	72
a. Didactische werkvormen geïnspireerd door leerplan	73
b. Werkvormen geïnspireerd door lectuur en verbeelding	74
c. Werkvormen door collega's geïnspireerd	75
§ 2. Klasseraad, een structurele stap naar collegialiteit	75
A. Voorbereiding van de klasseraad	77
B. Goedkeuring van het klasseraadverslag	79
C. Regelmaat van de klasseraden	79

§ 3. Evaluatie van leerlingen. Een collegiale aangelegenheid ?	80
A. Passieve evaluatiebeïnvloeding	81
B. Actieve evaluatiebeïnvloeding	82
C. Heeft evaluatiebeïnvloeding effect ?	83
D. Evaluatie in de klasseraad	84

§ 4. PMS als hulpverlener bij evaluatie van leerlingen	85
--	----

§ 5. Besluit	86
--------------	----

Addendum : Besluit bij hoofdstuk drie en vier	91
---	----

HOOFDSTUK 5 : MOGELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING 93

§ 1. Hoe verliep de VSO-innovatie ?	93
A. Het vernieuwingsproces in het type I-onderwijs	94
a. Informatievergaderingen	94
b. Evaluatievergaderingen	95
B. De aanzet tot vernieuwing in het type II-onderwijs	96
§ 2. Wat brengen de docenten aan ?	96
A. Het vormingsconcept van de docenten	97
B. Houding tegenover studiekeuze-uitstel	98
C. Houding tegenover vermenging van leerlingen uit verschillende sociale milieus	98
D. Houding tegenover vermenging van verschillend begaafde leerlingen	99
E. Houding tegenover vakkenintegratie	99
F. Houding tegenover leerstofdifferentiatie	99
G. Groepswerk	100
H. Evaluatieprincipes	100
I. Ophalen van socioculturele nadelen van leerlingen	101
J. Voorbereiding op het hoger onderwijs	101
K. Inspraak	102
L. Besluit	102
§ 3. Wat hebben de toekomstige leerkrachten geleerd ?	103
A. Kennen toekomstige leerkrachten de nieuwe didactische werkvormen ?	103

B. Hoe staan de toekomstige leerkrachten tegenover het VSO ?	104
a. De vrije middelbare normaalscholen	104
b. Het provinciaal en stedelijk middelbaar normaalonderwijs	107
c. Verschillen tussen beide onderwijsnetten	107
d. Verbanden tussen de houdingen van de studenten	108
§ 4. Besluit	109
 HOOFDSTUK 6 : HET VSO : EEN BLIJVENDE UITDAGING	 113
Inleiding	113
§ 1. Het VSO is nog niet algemeen aanvaard	116
§ 2. De VSO-doelen worden zeer verschillend gewaardeerd	118
§ 3. Alle VSO-doelen worden niet even goed gerealiseerd	119
§ 4. De VSO-structuur is geen waarborg voor perfecte innovatie	120
§ 5. Regenten en licentiaten ervaren het VSO verschillend	121
§ 6. Elk vak vraagt niet hetzelfde onderwijsgedrag	123
§ 7. Degelijke informatie is een noodzaak	124
§ 8. Onderwijservaring vraagt een gedifferentieerde aanpak	125
 BIJLAGE	 129
 LIJST DER TABELLEN	 141
 BIBLIOGRAFIE	 142

HOOFDSTUK 1 : WAT IS HET PROBLEEM ?

Toen in 1970 de eerste scholen in België de VSO-structuur, later ook Secundair Onderwijs van type I genoemd, invoerden, werden er grote verwachtingen geformuleerd. De grondleggers van dit Vernieuwd Secundair Onderwijs in de rijks- en vrije scholen stapten immers af van de toen vigerende democratiseringsopvatting over het onderwijs. Het bevorderen van de democratisering werd niet langer gezien als enkel maar het wegnemen van de materiële hindernissen. Het secundair onderwijs moest anders gestructureerd worden en leerlingen moesten andere leerdoelen bereiken. En in dit kader zouden leerkrachten ook anders moeten gaan werken.

De meeste leerkrachten waren echter door hun eigen schoolervaring en door hun opleiding niet vertrouwd met deze nieuwe onderwijsconceptie. Kon men van hen dan verwachten dat zij deze nieuwe taak vlot zouden opnemen ? De hypothese van dit boek is dat deze taak moeilijk zal opgenomen worden. De verklaring hiervoor zal gezocht worden in het verschil tussen het oude en het nieuwe verwachtingenpatroon tegenover leerkrachten. De nieuwe VSO-taakbeschrijving zal het dan ook soms moeten afleggen tegen datgene wat leerkrachten meenden traditioneel hun taak te zijn.

Om dit probleem beter te begrijpen is er een bepaald inzicht nodig in de nieuwe democratiseringsopvatting en in de structuur en doelen van het VSO. Deze wordt in een eerste hoofdstuk nader toegelicht. Vanuit dit kader wordt dan ook de vraagstelling duidelijker die aan de basis van dit boek ligt.

§ 1. Onderwijs en democratisering

Geen enkele onderwijshervorming in de naoorlogse periode heeft zo sterk beroep gedaan op de leerkrachten als de invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs. Leerkrachten werden plots verondersteld anders te gaan werken dan ze gewoon waren. Waar men zich vroeger tevreden stelde met een haast kopiëren van wat leerkrachten bij hun "leraars" hadden gezien, werd hen nu zeer uitvoerig een nieuwe taakomschrijving gegeven.

En toch mag men niet zeggen dat dit VSO niet zou kaderen in een bepaalde onderwijstraditie. In de naoorlogse periode werd het onderwijs in al zijn vormen als een recht van iedereen gezien. Men geloofde dat gelijk wie het onderwijs moest kunnen volgen waarvoor hij geschikt was. Financiële lasten, ruimtelijke afstanden en culturele verschillen zouden op geen enkele manier een leerling mogen hinderen het onderwijs te volgen waarvoor hij overeenkomstig zijn capaciteiten toe in staat is. Tal van beleidsbeslissingen hadden dan ook de bedoeling

dit recht voor eenieder te garanderen.

Het paste trouwens in de mogelijkheden en de noden van deze tijdsperiode. De groeiende technologie en de toenemende complexiteit van de maatschappelijke organisaties vroegen naar meer geschoolde krachten dan vroeger het geval was. De stijgende welvaart maakte het immers mogelijk dat meer leerlingen langer school konden lopen.

Deze politiek van democratisering van het onderwijs werd mede bevorderd door een drietal beleidsmaatregelen. Op de eerste plaats : het studiebeurzenstelsel. Voor de financieel zwakkere studenten werd een "Nationaal Studiefonds" (1954) opgericht. Hierdoor wilde men voorkomen dat bekwaame, maar minder begoede studenten, de school zouden verlaten om financiële redenen.

Een tweede maatregel maakte deel uit van het Schoolpact (20 november 1958). Door de drie betrokken partijen, de Christelijke Volkspartij, de Belgische Socialistische Partij en de Liberale Partij, werd onder punt 3 van het Schoolpact het volgende afgesproken : *"In de Rijks- en door de Staat gesubsidieerde onderwijsinrichtingen zal het kleuter-, lager en secundair onderwijs kosteloos zijn"*. Daarenboven werd er onder punt 9 van hetzelfde Schoolpact gestipuleerd : *"Het recht der ouders om voor hun kinderen de gewenste opvoeding te kiezen, impliceert de mogelijkheid op een redelijke afstand over een school hunner keuze te beschikken"*. Door deze overeenkomst later omgezet in een wet, werd het onderwijs ruimtelijk en ideologisch dicht bij de leerlingen gebracht. Het universitair onderwijs was echter geen voorwerp van dit Schoolpact. Maar in 1965 en 1971 werden deze universiteiten en universitaire faculteiten zodanig gespreid, dat nu elke provincie over één of meerdere universiteiten beschikt.

Op de derde plaats werd door de "omnivalentiewet" van 1964 de mogelijkheid geschapen dat alle leerlingen, welk secundair onderwijs zij ook gevolgd hadden, mits het slagen in een maturiteitsproef, naar de universiteit konden gaan. Hierdoor werd de bevoorrechte positie in rechte van het algemeen secundair onderwijs opgeheven. De wetgever wilde aan alle leerlingen van het secundair onderwijs, zij het algemeen vormend of technisch, de mogelijkheid garanderen om universitair onderwijs te volgen. Om door het wegnemen van deze financiële hindernissen en het verminderen van de ruimtelijke en de ideologische afstand van de school tot de leerlingen nam het aantal studenten in het secundair en het hoger onderwijs sterk toe. Uiteraard groeide het leerlingenaantal eveneens onder invloed van de demografische expansie in de vijftiger en het begin van de zestiger jaren. Stelt men het aantal leerlingen in het secundair onderwijs in Vlaanderen in het schooljaar 1958-1959 gelijk aan 100, dan stelt men vast dat dit cijfer in 1979-1980 gestegen is tot 226,45 hetzij een stijging van 217.416 naar 492.334 studenten. Het hoger niet-universitair onderwijs stijgt in dezelfde periode van 100 tot 322,81 en het universitair onderwijs tot 456,52. Aldus berekende het Ministerie van Nationale Opvoeding.

Om deze vloed van leerlingen te begeleiden naar de gepaste studierichting of beroep werd in 1954 en nogmaals in 1964, een bijzondere impuls gegeven aan de uitbouw van de Psycho-Medische-Sociale Centra. Men was er immers van bewust geworden dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs voor de toekomst van de leerlingen van groot belang was.

Door al deze maatregelen wordt echter niet aan de onderwijsstructuur geraakt. Men behoudt de gescheiden opleiding van studenten van ASO, TSO en BSO. Evenmin verandert er iets fundamenteels aan de taakomschrijving van de leerkrachten, ook al is de samenstelling van het schoolpubliek erg verschillend van vroeger. Deze democratisering betekende voor de leerkrachten in eerste instantie een verruiming van arbeidsmogelijkheden. Het aantal leerkrachten nam in deze periode zeer sterk toe, maar voor het overige werd bij al deze democratiseringsmaatregelen weinig beroep op hen gedaan. Men leefde immers in de overtuiging dat elke student zijn eigen weg wel zou vinden als men de financiële hindernissen maar wegnam. De mogelijke hinder van onderwijsstructuur en doceergedrag voor een succesvolle democratisering was in beleidskringen vóór 1970 nog niet voldoende erkend.

Ofschoon het grote aantal studenten in het secundair onderwijs ongetwijfeld op het positief van het democratiseringsbeleid mag worden geschreven, heeft onderzoek voldoende aangetoond dat gelijk welke student niet gelijk welk onderwijs kan beginnen overeenkomstig zijn capaciteiten. Het is nog steeds zo dat handarbeiderskinderen welke ook hun capaciteiten zijn, nog steeds meer kans maken om in het technisch of beroepsonderwijs te stappen, en dat kinderen van geestesarbeiders, wat ook hun bekwaamheden zijn, meer kans hebben om in het algemeen vormend onderwijs terecht te komen. M.a.w. niet iedereen plukt dezelfde vruchten van de kwantitatieve democratisering van het onderwijs. In deze context is het erg duidelijk dat de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs van kapitaal belang is. In het secundair onderwijs van type II -de oude onderwijsstructuur- start de leerling in één bepaalde richting en doorloopt deze tot op het einde van zijn secundair onderwijs. In feite wordt reeds dan bepaald of hij later universiteit of ander hoger onderwijs zal kunnen volgen. Zijn beroepskansen worden daarmee grotendeels op twaalfjarige leeftijd vastgelegd. De hulp van de PMS-centra heeft dit gedragspatroon niet fundamenteel kunnen wijzigen.

Deze gebreken en de ervaringen in het buitenland (Frankrijk, Engeland, Zweden) deden bij beleidsvoerders de idee groeien dat men moest voorkomen dat leerlingen op twaalf jaar in een bepaalde onderwijsrichting zouden geplaatst worden en daarin zouden blijven steken wat ook hun bekwaamheden of beroepsverwachtingen zijn. Het zou beter zijn alle leerlingen eenzelfde leerpakket aan te bieden gedurende het eerste jaar van het secundair onderwijs en eventueel nog langer. Ondertussen zouden de leerkrachten nauwgezet de leerlingen observeren en oriënteren.

ren naar een verantwoorde studiekeuze. De eerste stap in die richting werd reeds in 1957 in België gezet in een aantal Rijksmiddelbare scholen waar "observatie- en oriëntatieklassen" als experiment werden gecreëerd. Daarmee werd aan de leerkrachten in deze klassen een nieuwe taak gegeven die voordien nooit zo expliciet geformuleerd werd. Leerkrachten zouden niet enkel een kennispakket moeten overdragen, maar meewerken aan een democratiseringsproces door leerlingen te observeren en te oriënteren.

De invoering van het VSO door de wet van 19 juli 1971 betekent uiteindelijk dat de taak van de leerkracht wordt herschreven. Het is ook een stap naar een nieuwe interpretatie van de democratisering van het onderwijs. Maar wat is nu eigenlijk dit VSO en wat wordt er in dit onderwijs van de leerkrachten verwacht?

§ 2. Doelen en structuur van het VSO

Men kan wel degelijk van een Vernieuwd Secundair Onderwijs spreken. Bij een nauwgezet onderzoek van de officiële documenten, geproduceerd door de verschillende commissies van het Ministerie van Nationale Opvoeding en het NSKO, die het VSO hebben voorbereid, worden er wel een aantal doelstellingen gevonden die erg verschillen van wat er in het traditioneel secundair onderwijs leefde. Welke zijn deze doelstellingen?

Op de eerste plaats wordt de *totale persoonlijkheidsvorming* onderstreept. Dit wil men vooreerst bereiken door de leerlingen een aantal cognitieve vaardigheden bij te brengen, zoals o.a. het leren werken met gedegen kennis en het formuleren van een verantwoord oordeel. Daarenboven wordt duidelijk gesteld dat persoonlijkheidsvorming ook de lichamelijke en attitudinele opvoeding omvat. Als voorbereiding van de leerlingen op een leven in een complexer wordende maatschappij wordt de nood aan een goede vrijetijdsvoorbereiding en sociale, politieke en economische vorming beklemtoond. Vermits deze doelstellingen voor alle leerlingen vooropgesteld worden, is het ook voor de hand liggend dat er gepleit wordt voor een *verruimde algemene basisvorming*. Alle leerlingen moeten immers beschikken over deze inzichten en vaardigheden om later in het leven hun weg te vinden.

Wil men alle leerlingen een zo ruim mogelijke basisvorming geven, dan ligt het ook voor de hand dat een *definitieve studiekeuze dient te worden uitgesteld* tot op een moment dat leerlingen hiervoor rijp zijn. Men geeft aan de leerlingen een gelijke start in dezelfde klassen en plaatst hen niet in een TSO of een ASO. Op die wijze wil men voorkomen dat de sociale herkomst van de leerlingen uiteindelijk hun studiekeuze zou bepalen.

Deze taak van studiekeuzebegeleiding zou mede door de leerkrachten moeten worden opgenomen. Daarom wordt van hen verwacht dat zij een *permanente studiebegeleiding en een progressieve oriëntatie van de leerlingen* verzorgen. Dit betekent eveneens dat zij het leergedrag, de belangstellingspunten en de attitudes van de leerlingen - zeker in de eerste jaren van het secundair onderwijs - *voortdurend zullen observeren en ook evalueren*. Evaluatie zal trouwens niet enkel een zaak zijn van elke leerkracht apart, maar ook gebeuren in overleg met collega's in de klasseraad. Al deze informatie aangevuld met het oordeel van de PMS-centra, van de ouders en de leerlingen zelf, zal uiteindelijk de basis moeten vormen voor een definitieve studiekeuze door de leerlingen op het einde van hun vierde jaar secundair onderwijs.

Het VSO wil ook het democratiseringsproces van het onderwijs in nieuwe banen leiden. Daartoe zal de collectieve start in het eerste jaar een belangrijke aanzet zijn. *Leerlingen uit alle sociale lagen zullen in dezelfde klassen* samenwerken en met elkaar vertrouwd geraken. Ook jongens en meisjes moeten eenzelfde opleiding - eventueel in *gemengde klassen* - kunnen krijgen. Het is dan ook de taak van de leerkrachten toe te zien dat de leerlingen, die sociocultureel benadeeld zijn, *deze nadelen kunnen ophalen*. VSO moet in die zin compenseren. Daarom zouden leerkrachten in hun onderricht moeten *aansluiten bij de persoonlijke capaciteiten en interesses van eenieder*. Leerlingen zouden ook de kans moeten hebben om naast de algemene basiskennis een opleiding te kiezen die hen het best ligt.

In deze doelstelling zit niet langer uitsluitend de vroegere democratiseringsidee, nl. dat de financiële hindernissen moeten worden weggeruimd om alle leerlingen het onderwijs te laten volgen dat zij willen overeenkomstig hun capaciteiten. Ofschoon men dit principe niet uitsluit, liggen de bedoelingen hier enigszins anders. Men is er zich van bewust dat de startpositie van alle kinderen in het onderwijs niet dezelfde is. De één is beter dan de ander voorbereid voor het SO. Daarom wil men ook een differentiële behandeling van de leerlingen, zodat op het einde van dit vormingsproces de socioculturele nadelen voor de minder bedeelde categorieën zijn weggewerkt.

Om dit te bereiken zou niet enkel de opdeling van leerlingen in klassen anders moeten worden gestructureerd, zoals dadelijk zal worden verduidelijkt, maar zouden ook de vakinhouden en de didactische werkvormen worden aangepast. In deze bedoeling zou de *sociale en technische vorming* moeten veralgemeend worden voor alle leerlingen. *Vakinhouden* zouden niet langer gescheiden mogen worden overgebracht, maar *meer op elkaar worden afgestemd*. Doceerlessen zouden worden vervangen door *didactische werkvormen* waarin de *zelfwerkzaamheid van de leerlingen* meer wordt ontwikkeld, zoals o.a. groepswork en projectwork.

Een andere bedoeling van het VSO is verder nog dat leerlingen *beter worden voorbereid op het hoger onderwijs*. En tenslotte zou men in dit

nieuwe onderwijstype een *democratisch schoolklimaat* moeten scheppen. Dialoog tussen leerkrachten, directie, leerlingen en ouders zou steeds mogelijk moeten zijn.

Om deze doelstellingen te realiseren werd door de wetgever dan ook een totaal nieuwe onderwijsstructuur voorgesteld. De algemene structuur van dit VSO kan best worden verduidelijkt aan de hand van volgend schema door het Ministerie van Nationale Opvoeding ter hand gesteld (p. 7).

Structureel is het VSO onderverdeeld in drie graden, nl. de eerste graad of *de observatiegraad*, de tweede graad of *oriënteringsgraad* en de derde graad of *determinatiegraad*. Elke graad bestaat uit twee studiejaren.

Daarenboven is het VSO (vanaf de tweede graad) ingedeeld in twee stromen: 1) de doorstroming (linkerzijde van schema 1) en 2) de kwalificatie (rechterzijde van schema 1). De doorstroming bereidt de leerlingen voor op voortgezette studie in diverse vormen van hoger onderwijs, alsook op het vervullen van niet-gespecialiseerde ambten in allerlei administraties. De kwalificatiestroom bereidt de leerlingen meer rechtstreeks voor op hun directe intrede in de maatschappij, waar ze een meer gespecialiseerde functie kunnen uitoefenen. Deze stroom groepeerd technisch en kunstonderwijs en het vernieuwd beroepssecundair onderwijs (VBSO). De stap naar het beroepsleven kan gebeuren na de zgn. korte kwalificatie aan het einde van de oriëntatiegraad ofwel na de zgn. lange kwalificatie aan het einde van de determinatiegraad. Op elk van beide eindpunten is ook een vervolmakings- of specialisatiejaar voorzien.

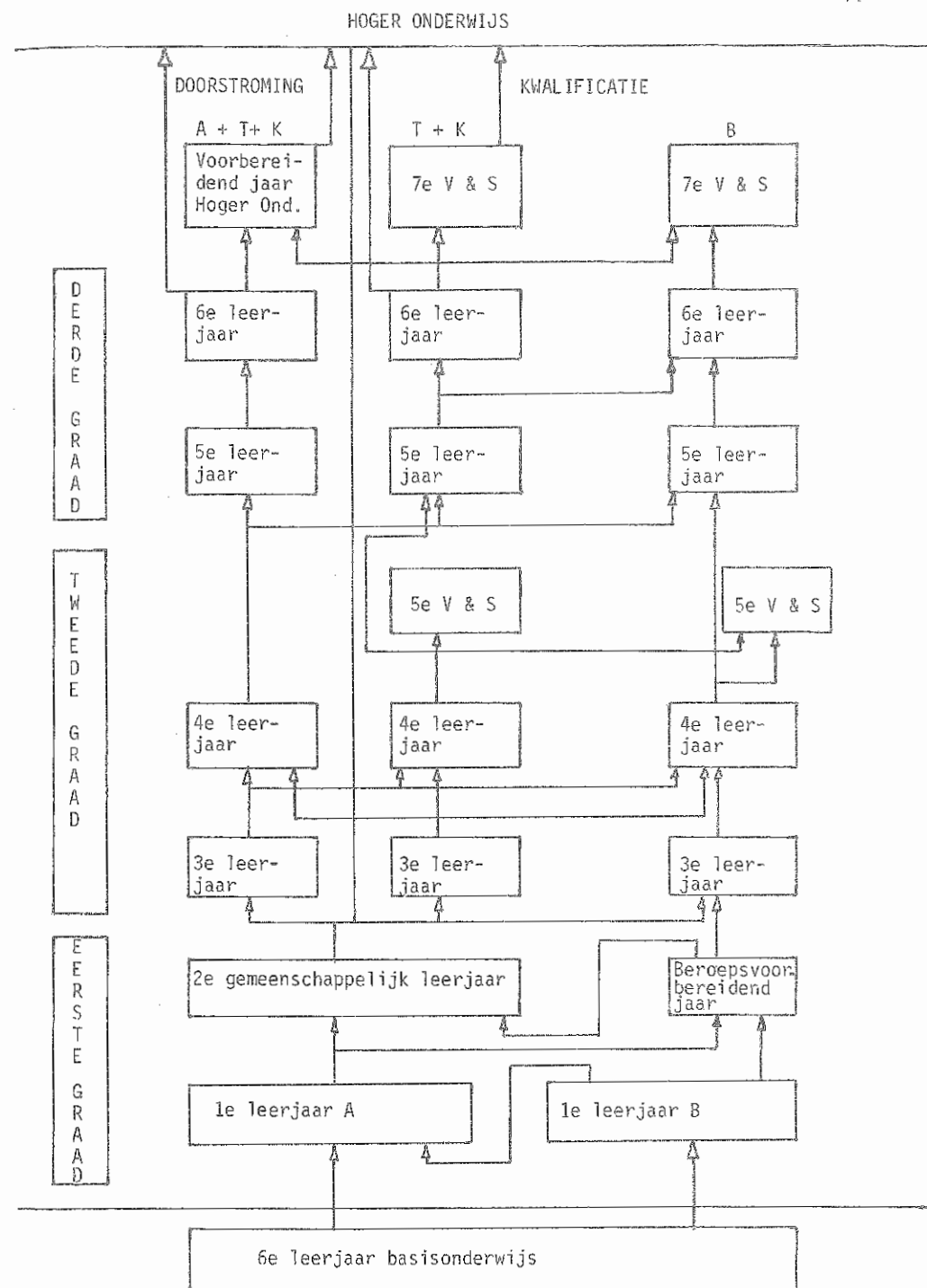
De observatiegraad

In de observatiegraad krijgen alle leerlingen eenzelfde curriculum. Indien er ernstige tekorten in de basisopleiding van de leerlingen waar te nemen zijn, worden deze in 1ste leerjaar B geplaatst. Eens bijgewerkt, kunnen deze B-leerlingen gedurende het jaar eventueel overstappen naar het A-jaar. De bedoeling van dit eerste jaar is door observatie de aanleg en belangstelling van de leerlingen te kennen. Het tweede jaar is voor het grootste deel (25u. per week) nog een gemeenschappelijk jaar; de resterende tijd (7 of 9u.) kunnen de leerlingen besteden aan de voorziene "opties" zoals bv. klassieke talen, moderne talen, mechanica enz.. Leerlingen die duidelijk meer voelen voor handvaardigheid worden samengebracht in het beroepsvoorbereidend jaar. Deze leerlingen kunnen enkel verder studeren in het beroepsonderwijs.

De oriënteringsgraad

In de oriënteringsgraad stappen de leerlingen over naar de doorstromingsrichting of de kwalificatierichting. De bedoeling hier is de leerlingen te begeleiden naar de specialisatie die voor hen het meest

Schema 1 : Structuur van het secundair onderwijs van type I (VSO)



A algemeen vormend onderwijs
T technisch onderwijs

K kunstonderwijs
B beroepsonderwijs

V & S vervolmaking
en/of specialisatie

geschikt is. In de doorstromingsrichting worden nog steeds 24 of 25 lestijden aan de gemeenschappelijke vorming besteed; de ruimte voor de opties is dus vrij beperkt (7 à 9 lestijden). In de kwalificatierichting daarentegen beslaat de gemeenschappelijke vorming nu nog maar 7 à 13 lestijden.

De determinatiegraad

Pas in het vijfde jaar gebeurt de definitieve onderwijskeuze. Vanaf dat jaar kan men niet meer van optie veranderen, noch in doorstromings- noch in de kwalificatierichting. Het gemeenschappelijk curriculum omvat slechts 15 lestijden in de doorstromingsrichting en 7 tot 10 in de kwalificatierichting. De overige uren (17 of meer) worden besteed aan de opties.

Studenten van de doorstromingsrichting die zich in een bepaald vak verder willen bekwamen met het oog op de overgang naar het hoger onderwijs kunnen nog een "voorbereidend jaar" volgen.

In Vlaanderen is deze vernieuwde onderwijsstructuur algemeen in het officieel onderwijs. Het katholieke onderwijsnet opteerde echter in 1970 voor een geleidelijke invoering. In het schooljaar 1979-1980 volgden in Vlaanderen nog maar 29,4 % van de leerlingen het VSO, tegen reeds 55,3 % in Wallonië. Het lijkt echter weinig twijfel dat in de nabije toekomst ook in Vlaanderen het VSO snel zal uitbreiden aangezien reeds vele katholieke scholen de optie hebben genomen om VSO te beginnen.

Probleemloos is deze overgang niet gebeurd. Voor- en tegenstanders van deze nieuwe onderwijsstructuur betwistten herhaaldelijk elkaars standpunt. In deze discussies kwamen naast wetenschappelijke even vlot niet-wetenschappelijke argumenten aan bod. En ook het wetenschappelijk onderzoek werd vaak door voor- of tegenstanders van het VSO gebruikt om hun eigen standpunt kracht bij te zetten.

Welke waren nu de voornaamste bezwaren die men tegen het VSO inbracht ?

§ 3. Het VSO als bron van ongenoegen

Gelijk welke substantiële vernieuwing in het sociale leven creëert gevoelens van onrust, ergernis of ontevredenheid en brengt in heel wat omstandigheden grote of kleine maatschappelijke bewegingen op de been om de vernieuwingen af te remmen of eventueel te vernietigen. Het is derhalve niet verwonderlijk dat er tegen een onderwijsvernieuwing als het VSO gereageerd werd en nog steeds gereageerd wordt. De oude, vertrouwde onderwijsstructuur verdwijnt plots voor de ouders, leerlingen en leerkrachten. Men kan niet meer spreken over o.a. Moderne Humaniora of A3 en dgl., maar in de plaats komt een eigen

taalgebruik, dat voor de meesten vreemd is. Men heeft het over 'opties', 'kwalificatie', 'doorstroming', enz.. In de plaats van 'examens' of 'proefwerken', spreekt men over 'formatieve' en 'summatieve evaluatie'. Het hele arsenaal termen eigen aan het VSO klinkt ongevoel in de oren van de meeste leerkrachten en ouders, die hun ganse leven met een andere onderwijsstructuur en een andere terminologie vertrouwd waren. Deze onwetendheid over de nieuwe onderwijsstructuur en het daaraan verbonden taalgebruik waren zeker geen reden om het onderwijsvernieuwingproces te versnellen.

De verwarring werd nog aangescherpt door de geringe consistentie inzake het VSO-beleid, gevoerd door de verschillende onderwijsministers. Het concept dat door de socialistische minister P. Vermeylen werd voorgesteld werd door zijn opvolgers Claes en Callewaert (1973-1974), eveneens socialisten, grotendeels verdergezet. De liberale onderwijsminister H. De Croo (1974-1977) kon zich echter met tal van opstellingen van zijn socialistische voorgangers niet verzoenen en stelde veranderingen voor die flink afweken van het oorspronkelijke standpunt.

Het was de mening van laatstgenoemde minister dat men het secundair onderwijs niet ongestraft kon veralgemenen voor alle leerlingen. Het zou aanleiding geven tot een algemene niveauverlaging, wat op termijn verregaande gevolgen kon hebben. Om deze nivellering tegen te gaan was het ook geraden het beroepsonderwijs duidelijk gescheiden te houden van het eigenlijke secundair onderwijs (algemeen vormend en technisch). Verder zou het verlaten van het examensysteem tot gevolg hebben dat leerlingen niet meer tot een synthese kwamen, iets wat in het hoger onderwijs gevraagd wordt. Het destijds bestaande evaluatiesysteem in het VSO vergde immers maar beperkte inspanningen voor kleine delen van het vak. Een ander gevaar werd door de bewindsman gezien in de "maatschappelijke vorming" die het VSO verstrekke. Ideologische indoctrinatie was niet uitgesloten, zo meende hij. Daarom werd de "maatschappelijke vorming" teruggebracht tot het oude vakkenpakket, waarin het vak geschiedenis weer aan bod kwam. En tenslotte werd ook een meer beroepsgerichte opleiding verdedigd, waar de industrie zijn voordelen uit zou kunnen putten. Een te sterk beklemtonen van de algemene vorming zou de toekomstige werknemers niet genoeg voorbereiden op hun latere beroeps-taak.

Al deze ideeën weken af van het oorspronkelijke voorstel van het VSO en werden door tal van groepen, o.a. de arbeidersbewegingen, gezien als een terugschroeven van verworvenheden. Anderen, zoals o.a. de werkgeversorganisaties en bepaalde leerkrachtengroepen, vonden deze ideeën realistischer en redelijker. De latere ministers, de socialist J. Raemakers en W. Callewaert, brachten het VSO weer terug naar zijn oorspronkelijk uitgangspunt. Maar nog is het einde van deze processie van Echternach niet in zicht. Elke bewindsman wil op één of andere manier zijn sporen nalaten in dit onderwijssysteem. Regelmatig wordt de onderwijswereld dan ook geconfronteerd met aankondigingen van bijstellingen en herzieningen.

Dit alles leidde tot onzekerheid en ongenoegen bij vele ouders en leerlingen. Reacties bleven dan ook niet uit. Ouders en leerlingen wilden niet langer elk jaar geconfronteerd worden met andere evaluatiesystemen of een andere onderwijsstructuur. Men wilde meer klaarheid en zekerheid omtrent de positie van de leerlingen. Voor een aantal onder hen was dit wellicht een reden om naar het traditioneel onderwijs terug te gaan, ook al waren deze scholen ver van hun woning verwijderd.

Ook de wereld van de leerkrachten was tegenover het VSO niet onverdeeld gunstig gestemd. Men mag niet vergeten dat zij een taak toegewezen kregen die op tal van punten verschilde van hun vroegere taak. Daarenboven hadden zij een opleiding gekregen die niet altijd was afgestemd op die nieuwe taakomschrijving. Spijts alle voorstellen tot hervorming van de leerkrachtenopleiding, die regelmatig het licht zien, worden licentiaten nog steeds opgeleid overeenkomstig de wet van 1929 en de regenten volgens de principes in 1963 vastgelegd. Ook al kan de interne vormgeving van de leerkrachtenopleiding wel meer opgebouwd zijn op nieuwe onderwijskundige principes, het blijft een anomalie een onaangepaste scholing te handhaven.

Ongenoegen werd ook uitgedrukt door leerkrachtencategorieën die hun arbeidsplaatsen bedreigd zagen. Classici vreesden voor een vermindering van de studentenaantallen die hun vakken zouden volgen. Historici vreesden voor hun plaats in het onderwijs door de invoering van "maatschappelijke vorming" in plaats van geschiedenis. Technische leerkrachten voelden hun positie in het geding door de reductie van het aantal uren voor technische vorming.

In het vrij onderwijs zou dit ongenoegen gebundeld worden door het "Documentatie- en Studiecencentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing" (DOSCKO). De kritiek van deze groep richt zich vooral tegen de gemeenschappelijke aanvangsklas, de heterogene groepsvorming in de klassen, en de sociaal-politieke doelstellingen van het VSO.

Arbeidersorganisaties en onderwijsexperten die heil zagen in het VSO, reageerden tegen de ideeën van minister De Croo. Zij noemden zijn opvatting een *"elitaire, prestatiegerichtte en technocratische visie, waarin de school gezien wordt als een veldloop, competitie, selectie"*.

Van werkgeverszijde (VBO, Fabrimetal) drukte men in 1973 de vrees uit dat de industriële behoeften over het hoofd zouden worden gezien *"ten voordele van een zogeheten algemene vorming"*. Dit standpunt werd later enigszins afgezwakt. Algemene vorming werd aanvaard, maar dan niet ten koste van een degelijke beroepsvorming.

Voor al deze maatschappelijke probleemformuleringen werden de voorbije tien jaar groepen gemobiliseerd. Ondertussen is het VSO in het officiële onderwijs algemeen ingevoerd en komen er in het vrije onderwijs jaarlijks vele scholen bij die naar het SO van type I overstappen. De sedert september 1981 ingevoerde rationalisatie van het onderwijs, waardoor per

regio scholen worden samengebracht in scholengemeenschappen (1), zal wellicht dit proces bevorderen, ofschoon dit niet de eerste bedoeling is van het rationalisatieplan. Wetenschappelijk onderzoek van dit fenomeen is dus zeker gewettigd om deze overgangen te begeleiden. De discussies zullen daardoor meer op het vlak van de feiten getrokken worden, alhoewel dit geen garantie vormt dat voor- en tegenstanders van het VSO hun stellingen zullen verlaten. Zo dit onderzoek echter kan aanwijzen dat de ingeslagen weg geschikt of minder geschikt is voor de vooropgestelde doelen, zal een deel van de weerstand enigszins kunnen overbrugd worden. Het is echter duidelijk dat ook dit wetenschappelijk onderzoek de mening niet zal kunnen wijzigen van deze die de democratiseringsopvattingen van het VSO niet voorstaan. Wat heeft empirisch onderzoek over het VSO tot op dit ogenblik opgeleverd?

§ 4. Het VSO onderzocht

Na tien jaar VSO is het onderzoek hieromtrent nog erg beperkt. Dit houdt verband met het feit dat tien jaar een relatief korte periode is om een onderwijsstructuurverandering reeds definitief te beoordelen. Maar het is wellicht ook een gevolg van het feit dat onderwijsaangelegenheden in België steeds een bron zijn geweest van heftige politieke discussies waar een politieke probleemoplossing sociaal meer betekenis had dan een wetenschappelijke benadering van de problemen. Maar hoe verschijnt het VSO in het empirisch onderzoek?

Aangezien het VSO een betere voorbereiding op het hoger onderwijs beoogt te geven, lag het voor de hand dat dit probleem snel zou bekeken worden door de universiteiten. Zowel de V.U.Brussel, R.U.Gent als de K.U.Leuven publiceerden de slaagcijfers van de VSO-studenten. En het was niet verwonderlijk dat voor- en tegenstanders van het VSO gedurende enkele tijd elkaar te lijf gingen in persmededelingen. In het V.U.B.-onderzoek en aan de K.U.L. was immers het resultaat zwak in het voordeel van VSO-studenten, aan de R.U.G. daarentegen lag het anders. Een groep Leuvense psychologen waarschuwde echter terecht voor dergelijke snelle conclusies: *"De relevantie van deze algemene type I-slaagcijfers is beperkt gezien zij de verschillen in vakkenpakketten verhullen"* (De Neve, H., Henderickx, P., Janssen, P., 1980, p. 347). Wil men een valide oordeel vellen, moet men kunnen beroep doen op grotere cohorten uit het type I. De verscheidenheid tussen de vakkenpakketten in type I is echter zo groot dat het moeilijk is een geldig indelingscriterium te vinden. Als voorbeeld geven de Leuvense onderzoekers de fundamentele optie Latijn. Leerlingen die deze optie volgen kunnen twee tot acht uren wiskunde hebben, vier tot zes uren Latijn, en vier uren Grieks. Een onderzoek dat deze handicap wil overwinnen is echter in de maak.

(1) Een scholengemeenschap is een groep van scholen die op elkaar zijn aangewezen en in een bepaald gebied verschillende studierichtingen inrichten.

Het VSO wil de leerlingen niet langer in afzonderlijke klassen plaatsen overeenkomstig hun intelligentie, maar hen wel samenbrengen in groepen van leerlingen met een verschillende bekwaamheid. Het *Tweede Tussentijds VSO-rapport* (1977, p. 85) van het NSKO concludeert echter op basis van voorlopige uitslagen van een onderzoek in Limburgse vrije VSO-scholen dat er op dit vlak vooralsnog weinig veranderde. Scholen die vroeger humaniora-leergangen organiseerden blijven nog steeds een groter deel van de intellectueel sterke leerlingen aantrekken, terwijl scholen waar vroeger enkel technisch of beroepsonderwijs werd verstrekt de zwakkere leerlingen aantrekken. Wellicht kan de huidige scholengemeenschappenstructuur hieraan iets verhelpen.

Het VSO beoogde ook leerlingen van verschillende sociale herkomst samen te brengen in dezelfde klassen. Het onderzoek van Brutsaert en Cooreman bij 1.399 leerlingen in 17 Vlaamse scholen van type I en type II is op dit punt weinig bemoedigend. Het is nog steeds zo dat leerlingen uit de hogere socio-economische categorieën meer doorstromen naar wat zij noemen de academische richtingen (nadruk op talen en/of wiskunde en natuurwetenschappen) en dit zowel in het VSO als in het type II. Dit werd ook in een beperkt onderzoek in Wallonië vastgesteld (Billiet, C. en Nizet, J., 1974). Ander onderzoek in de streek van Bergen en Luxemburg toonde eveneens aan dat VSO-scholen geen erg verschillende recrutering van leerlingen bewerkten vergeleken met het traditioneel secundair onderwijs. M.a.w. VSO-scholen brengen leerlingen van verschillende sociale herkomst niet beter samen dan de type II-scholen (Nizet, J., 1976). Door het invoeren van scholengemeenschappen kan hier in de toekomst verandering in komen. Onderzoek zal dit echter moeten aantonen.

Op het vlak van de attitudevorming stellen Brutsaert en Cooreman echter wel enkele winstpunten vast in het VSO. Terwijl in het secundair onderwijs van type II de verwachtingen van de meisjes betreffende het voortzetten van hoger onderwijs lager liggen dan bij de jongens, verdwijnt dit verschil in het VSO. Het blijkt ook dat VSO-leerlingen uit de meer technische opties hogere studieverwachtingen hebben dan de leerlingen uit dezelfde richtingen in het traditionele onderwijs. In die zin kan VSO de doorstroming naar het hoger onderwijs wellicht positief beïnvloeden. En tenslotte wordt ook vastgesteld dat : *"Leerlingen uit het VSO, die een academisch georiënteerde studierichting volgden, behaalden -grosso modo- betere studieresultaten in het lager onderwijs"*. Dit in tegenstelling met de leerlingen in de oude en moderne humaniora van type II.

Een merkwaardig stuk empirisch werk vindt men terug in het *Tweede Tussentijds VSO-rapport*, opgesteld door de VSO-coördinatoren van het NSKO. Het geeft een overzicht van de wijze waarop de invoering en realisatie van het VSO werd beleefd door diverse categorieën die bij deze vernieuwing betrokken waren. Hierin komen directieleden, inspectie, leer-

krachten, ouders, PMS-consulenten en VSO-coördinatoren aan bod. De standpunten van de leerkrachten zijn voor de verdere probleemstelling van onderhavige studie het meest interessant.

Welke zijn de belangrijkste bevindingen ?

Het betreft een onderzoek omtrent de houding van 1.197 VSO-leerkrachten (d.i. 60,8 % van de betrokken leerkrachten) van het katholiek onderwijs tegenover diverse facetten van het VSO. Het onderzoek had plaats in 1975 en verliep schriftelijk. De respondenten werd gevraagd hun houding uit te drukken tegenover doelstellingen, didactische vernieuwing, VSO-leerplannen, beleving van de leraarstaak en interne en externe begeleiding van de vernieuwing.

Globaal genomen meenden leerkrachten dat in het VSO de doelstellingen *"in meer dan 'behoorlijke mate' bereikt werden"*. Let wel : leerkrachten werden niet gevraagd of zij zelf de doelstellingen goed vervulden, maar zij gaven een oordeel over de indruk die zij hadden opgedaan. Nochtans was het ook duidelijk dat wanneer leerkrachten gevraagd werd in welke mate zij persoonlijk de didactische vernieuwing realiseerden, zij *"erin slagen de genoemde principes en hulpmiddelen 'in behoorlijke mate' toe te passen"*.

De innovatie bracht de meeste leerkrachten ook niet tot ontevredenheid over hun job. Gemiddeld kan men stellen dat de leerkrachten in een *"meer dan behoorlijke mate"* tevreden zijn met hun taak. De VSO-coördinatoren verwerpen dan ook de bewering dat VSO-leerkrachten zich zouden beklagen en terug zouden willen keren naar het traditionele onderwijs.

Omtrent de andere factoren, nl. VSO-leerplannen en interne en externe begeleiding, zijn leerkrachten minder te spreken. De innovatiebegeleiding die in de school geleverd wordt door directie en collega's wordt nog geapprecieerd als *"in enige mate"* tot *"in behoorlijke mate"* dienstbaar voor het vernieuwingswerk. Minder tevreden is men echter over de VSO-leerplannen en de begeleiding die komt van buiten de school bvb. van leerplancommissies, hoofdinspecteurs en nationale coördinatoren. De auteurs besluiten dan ook terecht dat er op dit vlak een nieuwe aanpak zal moeten verwezenlijkt worden.

Wanneer de onderzoekers dan op zoek gaan naar de factoren die de houding tegenover het VSO in één of andere richting buigen, komt de opleiding van de leerkrachten wel als de sterkste variabele op de voorgrond te staan. De vorming genoten in het Pedagogisch Hoger Onderwijs (regenten) enerzijds, en aan de universiteit (licentiaten) anderzijds, heeft op een of andere wijze tot gevolg dat de leerkrachten hun arbeidssituatie in het VSO anders ervaren. De meer pedagogisch georiënteerde scholing van de regenten vindt uitdrukking in een positievere houding tegenover tal van vernieuwingsfactoren. Licentiaten staan slechts op één

vlak positiever dan regenten, nl. zij zijn meer tevreden over de VSO-leerplannen. Het is echter anders voor de meeste andere onderzochte facetten van de vernieuwing. Regenten staan gunstiger dan licentiaten tegenover de doelstellingrealisatie, de didactische vernieuwing en hun leraarstaak. Zij waarderen meer de hulp van buitenschoolse organismen, appreciëren meer de goede samenwerking met collega's in de school en zijn meer tevreden over de resultaten van hun werk. Regenten spreken ook met meer waardering over *"de personen en organismen die een basis vormen voor de zakelijke samenwerking die nodig is voor het functioneren van het VSO"*.

Er blijkt ook enige invloed uit te gaan van de aard van het gedoceerde vak op de houding tegenover VSO-karakteristieken. Leerkrachten die humane wetenschappen doceren staan positiever dan collega's in de positieve wetenschappen tegenover een goede samenwerking met collega's in de school en tegenover personen waarmee ze in het VSO moeten coöpereren. Vrouwelijke leerkrachten aanvaarden gemakkelijker hulp van buitenschoolse organismen en werken liever samen dan de mannelijke docenten. En tenslotte gaat een langere VSO-ervaring gepaard met een positievere houding tegenover het VSO.

Een onderzoek bij 530 franstalige leerkrachten in het rijksonderwijs in april 1977 stemt op tal van punten overeen met het vorige Vlaamse onderzoek (Van Haecht, A., p. 124). Belangrijk verschil echter is dat zowel VSO-leerkrachten (49,6 %) worden ondervraagd als type II-leerkrachten (40,2 %) en ook leerkrachten die in beide systemen les gaven. Daarenboven heeft het overgrote deel van de vragen, juist zoals in vorig onderzoek, betrekking op houdingen en slechts een klein gedeelte op gedrag. Ook in dit onderzoek wordt vastgesteld dat regenten een positievere kijk hebben op het VSO dan wel licentiaten.

Leerkrachten in de humane wetenschappen die zich rekenen tot de christelijke strekking en les geven in het VSO gaan duidelijk het meest akkoord met de VSO-doelen. Daarentegen worden VSO-ideeën meer afgewezen door resp. leerkrachten "wetenschappen", leerkrachten die zich tot de liberale politieke strekking rekenen en de leerkrachten van het type II. Globaal genomen meent de auteur dat VSO nog verre van aanvaard is. Dit probleem mag echter niet op zichzelf bekeken worden. Er bestaat in de wereld van de leerkrachten een zekere crisissituatie. Leerkrachten voelen zich met teveel pedagogische veranderingen geconfronteerd, zodat er onzekerheid bij hen ontstaat. Zij ervaren daarenboven dat hun prestige tegenover twintig jaar geleden is afgenomen.

Verder leeft bij leerkrachten de idee dat er weinig consensus bestaat over de doeleinden van het onderwijs. De waarden die het gemakkelijkst gehandhaafd worden zijn dan ook de traditionele waarden van het onderwijs, zoals bvb. de persoonlijke verrijking van de leerlingen. Leerkrachten voelen zich ook niet als één blok. Het scherpst is de spanning tussen regenten en licentiaten. Beide beroepen hebben een ver-

schillende vorming en status wat niet steeds uitnodigt tot samenwerking. Andere spanningen in het leerkrachtenkorps vindt men terug rond ideologische verschillen, een andere motivatie voor het leerkrachtenberoep en de verschillende pedagogische concepten.

Tot zover een beknopt overzicht van enig empirisch onderzoeksmateriaal over het VSO. Wat wil dit boek nu meer vertellen over dit fenomeen?

§ 5. Waarover handelt dit boek?

Er werd gepoogd een analyse te maken van het didactisch gedrag van leerkrachten in scholen waar VSO is ingevoerd en onderwijsinstellingen waar dit niet is gebeurd. Daarenboven wil het iets meedelen over de standpunten die studenten bij het einde van hun leerkrachtenopleiding tegenover deze VSO-structuur innemen en wat docenten daaromtrent aan deze studenten willen meedelen. Het geeft dus een beperkt zicht op een proces van planmatige verandering en op welke wijze dit proces eventueel in de toekomst kan ontwikkelen.

Een proces van planmatige verandering -wat de invoering van het VSO is- bestaat uit een drietal belangrijke delen. Op de eerste plaats komt de diffusie, de verspreiding van de nieuwe ideeën. Dit gebeurde voor wat het VSO betreft o.a. door het Ministerie van Nationale Opvoeding, het NSKO, normaalscholen en universiteiten. Dit proces zal enkel kort worden beschreven voor wat de overdracht door de docenten van universiteiten en middelbare normaalscholen betreft. Dit wordt verder het *"docentenonderzoek"* genoemd. Het tweede deel van het innovatieproces bestaat uit een periode waarin de cliënten vertrouwd geraken met de inhoud van de vernieuwing: zij leren de ideeën kennen en geraken overtuigd van de zinvolheid. In welke mate men het VSO kent en het ook wil realiseren wordt onderzocht bij laatstejaarsstudenten van regentaten en universiteiten. Later zal dit het *"studentenonderzoek"* worden genoemd. Beide studies, docenten- en studentenonderzoek, zullen toelaten enkele gunstige en minder gunstige factoren aan te wijzen voor een continue implementatie van het VSO.

De derde fase van het innovatieproces bestaat in de uiteindelijke implementatie, m.a.w. in welke mate wordt de verandering toegepast. Het zou al te simplistisch zijn te stellen dat eenmaal de VSO-structuur in een school ingevoerd, de vernieuwing gerealiseerd zou zijn. Leerkrachten kregen immers in het VSO een andere taak toegewezen en leerlingen moesten naar andere doelen geleid worden. In voorliggende studie zal enkel het leerkrachtengedrag onderzocht worden in de mate dat dit betekenis heeft voor de implementatie van de VSO-doelen. Dit onderzoek wordt verder het *"leerkrachtenonderzoek"* genoemd.

In dit proces van planmatige verandering nemen leerkrachten een dubbele positie in. Zij zijn op de eerste plaats "cliënt" van een veranderingsdeskundige. Deze laatste kan o.a. een VSO-coördinator zijn of de directeur van de school, die de ideeën van het ministerie of het NSKO verspreiden. Zij stimuleren de leerkracht om in de school een nieuw gedrag te realiseren. Maar anderzijds kunnen leerkrachten ook "veranderingsdeskundige" zijn, d.w.z. zij moeten de leerlingen opvoeden tot een andere taakopvatting, bvb. bijbrengen van kritische zin, zelfwerkzaamheid, etc.. Of zij zullen hun collega's tot andere samenwerkingsvormen brengen. In deze laatste taak zien sommige auteurs de leerkrachten als de belangrijkste instantie die het vastgelopen democratiseringsproces van het onderwijs terug op gang kan brengen.

Onderzoek over planmatige verandering is op één punt zeer klaar, nl. vernieuwingsprocessen vragen een relatief lange periode vooraleer zij werkelijk algemeen aanvaard zijn. Het is dan ook normaal dat alle doelstellingen van het VSO in een relatief korte periode nog niet perfect bereikt zijn. De vraag die dit boek bezig houdt is niet enkel in welke mate men de doelen heeft bereikt, maar ook welke redenen er zijn voor een snellere of tragere VSO-vernieuwing. Om dit sociologisch inzichtelijk te maken wordt er beroep gedaan op de *roltheorie* en de *referentiegroeptheorie*. Hierin wordt er vertrokken van de hypothese dat leerkrachten met verschillende rolopvattingen uitgerust, in het VSO stappen waarin opnieuw een specifieke rolomschrijving wordt gegeven. In de mate dat de verwachtingen tegenover de oude rol erg verschillen van deze tegenover de nieuwe rol zal het innovatieproces worden gehinderd of versneld. M.a.w. sommige rolopvattingen van de leerkrachten zullen beter aansluiten bij de VSO-rol en dus een verandering bespoedigen, andere daarentegen zullen het omgekeerde effect hebben.

Wat betekent deze roltheorie en referentiegroeptheorie? Een concreet voorbeeld zal dit verduidelijken.

De Heer Chikwadraat, 21 jaar oud, loopt op de eerste september naar zijn eerste school. Het is een grote technische school. Hij is blij dat hij aan de slag kan als aan volleurde leerkracht, maar anderzijds is hij niet helemaal gerust in wat gaat gebeuren. De normaal-school had hem wel geleerd wat wiskunde is en hoe hij dit vak moet inlepen bij niet enthousiaste leerlingen. *"Ik moet er nochtans toch wel iets van kennen, anders had ik mijn regentendiploma niet gekregen"* denkt hij. De oefenlessen waren toch ook niet zo slecht. Stage-meester en docent hadden hem dit wel niet zo duidelijk gezegd, maar hun cijfers logen er toch niet om. Volledig zeker was hij toch niet. Al zijn vroegere leraars hadden immers hetzelfde meegemaakt, en toch waren er die de klas in handen konden houden en anderen hadden er vreselijke moeite mee. Hoe zou het hem vergaan? Tijdens zijn oefenlessen werkten de leerlingen toch mee. Waarom zou het nu niet gebeuren? Maar ja, toen wisten de leerlingen

dat hij daar stond om de stiel te leren en zat hun eigen leerkracht achteraan in de klas. Deze steun kon hij nu wel vergeten. Hij zou alleen voor die klassen staan. Niemand zou er zijn om hem te helpen. Enkel hijzelf en de leerlingen. En welke leerlingen. Een tweede en een derde jaar van de technische school. Allemaal ventjes die zich geen zorgen maken over wiskunde, maar zich wel afvragen hoe de "nieuwe" zal reageren. Hij had het vroeger ook meegemaakt als leerling. Sommigen van zijn schoolkameraden hadden zich in die eerste lessen uitgeput om dwaze vragen te stellen en de zenuwen van de "nieuwe" te beproeven. Hij zou zich in elk geval niet laten doen. Wat zouden de collega's wel denken. De directeur zou trouwens geen vertrouwen meer hebben in hem en zijn vaste benoeming zou er dan wel niet komen. Aan de inspectie wilde hij nog niet denken. Dat waren zorgen voor later. Neen, overleven was nu het bijzonderste. In elk geval had hij zijn lessen mooi voorbereid. Alles mooi logisch opgebouwd. En zelfs had hij de nodige grappen voorzien. Leerlingen moesten toch ook "gemotiveerd" worden, hadden ze geleerd. Wat was motivatie anders? Als het plezant is, gaat het wel. Voor het overige was hem niet veel bijgebleven over het hoofdstuk "motivatie" uit zijn cursus. Waartoe dienen die dingen toch? Toen hij oefenlessen gegeven had in de Moderne hadden de leerlingen toch geluisterd. Zij hadden zelfs meegewerkt. Waarom nu niet? Hij draaide de school in, toen plots een fiets tegen hem aanreed. "Loop niet voor mijn voeten, ..."

In dit voorbeeld is de heer Chikwadraat op zoek naar zijn rol als leraar. Deze rol zal hijzelf moeten spelen, maar dit is toch niet iets dat hij zeer persoonlijk en zonder voeling met de samenleving kan doen. Hij heeft zeventien jaar lang gezien wat leraren deden en wat de leerlingen van hen verwachtten en niet duldden. In de normaal-school hadden ze hem trouwens ook verteld wat een leraar moet doen om een goed leraar te zijn. In die zin ontsnapt hem enigszins de mogelijkheid om die rol inhoud te geven. De samenleving legt die rol op. Indien leraar Chikwadraat iets zal willen doen dat niet door zijn omgeving wordt aanvaard, zal hij worden gesanctioneerd en op die wijze teruggebracht worden tot het aanvaarde gedragspatroon in een bepaald veld van sociale betrekkingen. Dit veld van sociale betrekkingen is hier zijn nieuwe school.

Constant zoekt hij naar wat men van hem verwacht en stelt vast dat niet alles hem even dwingend wordt opgelegd. Een absolute eis is zijn aggregatiediploma. Daar kan hij niet buiten of hij had geen les mogen geven. Dit is een *moet*-verwachting. Maar verder voelt hij ook dat leerlingen van hem verwachten dat hij hun vertrouwen kan krijgen. Het *hoort* zo dat hij hen aankan. Dat vindt hij ook terug bij zijn toekomstige collega's en directeur. Hij vreest voor een bepaalde vorm van uitsluiting of misprijzen in het andere geval. En ook al vindt hij dat men wiskunde kan leren zonder dat er grappen bij te pas komen, dan meent hij nog dat geestigheid zijn werk zal vergemakkelijken. Hij wil immers wat sympathie krijgen van zijn leerlingen. Hij antwoordt

dus op *kan*-verwachtingen.

Het is ook betekenisvol van wie deze verwachtingen komen. Niet gelijk wie is even belangrijk voor de heer Chikwadraat. In het verhaal wordt er over zijn vroegere leraars gesproken, over collega's, stagemeesters, docenten van de normaalscholen, leerlingen, directeur, inspecteur, enz.. Dit zijn de *referentiecategorieën* waarnaar hij verwijst. Zij komen hem voor als de groepen en rol dragers die hem duidelijk maken wat hij te doen heeft. Het probleem is dat deze referentiecategorieën voor hem niet evenveel belang hebben. Bvb. maakt hij zich meer zorgen over de verwachtingen van de leerlingen dan over die van de inspectie. Het kan ook zijn dat zij hem tegengestelde dingen vragen. Kan hij echter bvb. de eisen van de inspectie niet verzoenen met de verwachtingen van de leerlingen, dan komt hij in een intra-rolconflict terecht met alle problemen vandien.

De roltheorie verklaart dus waarom mensen in een bepaalde context op een specifieke wijze handelen. Referentiecategorieën zeggen de handelende persoon wat van hem verwacht wordt indien hij een bepaalde positie in een groep inneemt. Door positieve en negatieve sancties wordt hij gedwongen op een bepaalde wijze te handelen. En gewoontevorming zal uiteindelijk dit gedragspatroon continueren. Daardoor verliest hij een stuk van zijn autonomie : hij wordt in zekere zin *"ontpersoonlijkt"*. Eens hij zich dit sociaal aanvaarde gedragspatroon heeft eigen gemaakt, kan men zeggen dat hij gesocialiseerd is.

Het probleem in de samenleving is echter dat een persoon nooit één rol te spelen heeft, maar talloze rollen die tegengestelde verwachtingen kunnen omvatten. Denk bvb. maar aan de leerkracht die zijn zoon in zijn klas krijgt. Dit kan aanleiding geven tot tal van problemen. De leraar kan staan voor de vraag of hij zijn zoon in de klas moet behandelen als zoon of als leerling. De zoon van zijn kant moet weten of hij in de klas mag reageren tegen de leerkracht in de hoedanigheid van leraar of deze van vader. Het is duidelijk dat spanningen hier niet uitgesloten zijn.

Past men deze roltheoretische vraagstelling nu toe op de vraagstelling in het onderzoek over innovatief gedrag van leerkrachten dan kan de volgende basishypothese worden gebruikt. *Indien leerkrachten in een VSO-school zullen les geven, zullen zij beter de VSO-doelstellingen realiseren dan indien zij in het traditionele onderwijs werken.* Waarom wordt deze hypothese ook op het traditionele onderwijs betrokken ? Nieuwe ideeën over onderwijs worden immers niet enkel verspreid in het VSO, zij komen aan bod in de opleiding van leerkrachten, in vaktijdschriften, de docimologische vernieuwing, enz.. Er bestaat dan ook de kans dat deze ideeën in het traditionele onderwijs kunnen leven.

Leerkrachten zijn echter niet enkel maar leerkrachten zonder meer. Zij geven Engels, wiskunde, geschiedenis, enz.. Zij zijn regenten of licentiaten. Hun vorming verschilt en men verwacht verschillende dingen van hen.

Regenten en licentiaten krijgen een verschillende vorming. De tweejarige opleiding van regenten is meer op de pedagogisch-didactische vorming gericht. Licentiaten worden in hun vierjarige scholing meer geconfronteerd met de eigenheid van een bepaalde wetenschap dan met de eisen die een didactisch proces in een klas stelt. Specialiseert de licentiaat zich in één bepaalde discipline, dan moet de regent zich meestal bekwamen in twee vakken, bvb. moedertaal en geschiedenis. Hun opleidingsinstituten zijn zeer verscheiden. Licentiaten krijgen hun vorming in dichtbevolkte universiteiten met zeer verscheiden ideeën. Regenten worden geschoold in strakker georganiseerde instituten. Hun leerlingen zijn ook jonger dan deze van de licentiaten; dit veronderstelt bijgevolg een andere didactische aanpak. Daarenboven is het zo dat licentiaten in het onderwijs zich gemakkelijker kunnen beperken tot het geven van één vak, wat voor de regenten niet steeds het geval is. Dit alles draagt ertoe bij dat aan licentiaten een hogere status wordt gegeven dan aan regenten.

Een ander aspect van het probleem is dat leerkrachten een vak doceren. Elk vak krijgt in de opleiding zijn eigen specifieke didactiek. Positieve wetenschappen hebben hun eigen bijzondere eisen, verschillend van deze van de humane wetenschappen. Reeds de socioloog Kob stelde in 1958 in een beperkt onderzoek vast dat leerkrachten positieve wetenschappen zich meer pedagogisch opstelden dan de leerkrachten in de humane wetenschappen (J. Kob, 1965).

Deze overwegingen hebben tot het volgende deel van de probleemstelling geleid : *realiseren regenten een ander VSO-gedrag dan licentiaten, en handelen leerkrachten in de positieve wetenschappen anders dan leerkrachten in de humane wetenschappen.* Vervolgens zou er ook onderzocht worden of één van de verschillende rolverwachtingen nu positiever was voor een VSO-doelrealisatie dan de andere. Daarom de vraag : *welke factor heeft de meeste invloed op de VSO-implementatie door leerkrachten : de structuur van het onderwijs (type I vs. type II), de aard van het diploma (regent vs. licentiaat) of het vak (humane wetenschappen vs. positieve wetenschappen).*

Dit was het uitgangspunt voor de trekking van de steekproef voor het leerkrachtenonderzoek. Aangezien de onderzoekers zoveel mogelijk interveniërende variabelen wilden uitschakelen, werd de steekproef getrokken uit alle meisjesscholen van het katholiek onderwijs in Vlaanderen, gelegen in gemeenten waar er VSO-onderwijs voor meisjes aanwezig was. Voor de positieve wetenschappen werden enkel de wiskundigen in de steekproef opgenomen en voor de humane wetenschappen werden enkel de neerlandici gekozen. Dit gaf de volgende steekproef. In type I

werden 55 regenten Nederlands en 55 regenten wiskunde ondervraagd naast 48 licentiaten Nederlands en 31 licentiaten wiskunde. In type II waren deze cijfers resp. 54, 52, 57 en 44. Samen dus 396 leerkrachten. Al deze leerkrachten werden gedurende de maanden mei-juni 1977 geïnterviewd.

Naast de drie hoofdvariabelen, nl. onderwijstype, diploma en gedoceerd vak, werd ook onderzocht in welke mate de VSO-doelstellingen werden bereikt onder invloed van andere posities en houdingen. Telkens werd onderzocht of de invloed van deze vierde reeks variabelen niet werd afgezwakt door de roldefinitie die aan leerkrachten gegeven werd vanuit het onderwijstype waarin zij werken, het verworven diploma en het onderwezen vak.

Kort samengevat gaat het om volgende vragen. Bereiken leerkrachten met veel professionele ervaring beter de doeleinden dan de minder ervaren collega's? Gaat VSO-implementatie gepaard met veel arbeidslast? Komen leerkrachten die in de school op tal van punten mogen meebeslissen gemakkelijker tot de realisatie van de VSO-doelen? Heeft een enigszins VSO-gerichte opleiding een vruchtbare invloed op de VSO-implementatie? Mag men verwachten dat leerkrachten die gunstig staan tegenover bepaalde doelstellingen van het VSO ook meer gaan handelen zoals van leerkrachten in het VSO wordt verwacht? In dit verband zal worden onderzocht wat de betekenis is van de houding van leerkrachten tegenover het VSO in het algemeen, de houding tegenover integratie van leerlingen uit verschillende sociale milieus, de houding tegenover vermenging van leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen, en de houding van de leerkrachten tegenover vakkenintegratie. En als laatste vraag zal worden nagegaan of leerkrachten die zich niet betrokken weten bij de besluitvorming in de school, zich minder zullen inzetten voor de implementatie van het VSO.

Het voornaamste doel van het leerkrachtenonderzoek is dus duidelijk gericht op de derde fase van een proces van planmatige verandering, nl. de implementatie. Nochtans werd er ook gepeild naar de ervaringen van leerkrachten in de twee vorige fasen: de diffusie-fase en de periode waarin leraars en leraressen besluiten de ideeën van de vernieuwing op te nemen of niet. De analyse kan hier echter niet ver gaan. Dit ligt voor de hand, aangezien er slechts 189 type I-leerkrachten werden ondervraagd waarvan slechts een deel reeds in de school werkten toen deze overschakelde naar VSO.

Zoals vroeger werd gezegd, zal op twee andere onderzoeken worden beroep gedaan om iets meer te weten over de eerste twee fasen, nl. het docenten- en het studentenonderzoek.

In het docentenonderzoek werden diepte-interviews afgenomen van 48 docenten aan middelbare normaalscholen en universiteiten. Dit gebeurde

vanaf december 1975 tot februari 1976. Bij de selectie van de docenten werd er rekening gehouden met het onderwijsniveau (universitair of middelbare normaalschool), scholen met VSO-oefenscholen of niet, vrij of officieel onderwijs en of deze docenten algemene of bijzondere didactiek doceerden. Om de invloed van het vak zichtbaar te maken werden voor de positieve wetenschappen de fysici ondervraagd en voor de humane wetenschappen de historici en godsdienstwetenschappers.

Het interview gaf inzicht in de ideeën die de docenten hadden over de VSO-doelstellingen en de didactische werkvormen die zij hiervoor probeerden.

Het studentenonderzoek peilt naar de mate waarin de studenten vertrouwd zijn met nieuwe didactische werkvormen en welke houding zij aan het einde van hun opleiding tegenover de VSO-doelstellingen aannemen. Daarvoor werden 944 studenten klassikaal ondervraagd in april en mei 1976. Hiervoor werden de laatstejaars gekozen van de universiteiten en de middelbare normaalscholen die zich voorbereiden om later geschiedenis of fysica te onderwijzen. Het was de bedoeling alle studenten te ondervragen in alle onderwijsnetten. Om tal van redenen konden niet alle studenten worden bereikt. De analyse zal dan ook hoofdzakelijk betrekking hebben op deze categorieën waarvan bijna alle studenten antwoordden, d.w.z. het katholieke en het provinciale en stedelijke normaalonderwijs en de fysici van de universiteiten. Hierdoor werd een vertekening van de resultaten voorkomen.

De analyse van het docenten- en studentenonderzoek gebeurde vanuit dezelfde vraagstelling als het leerkrachtenonderzoek: *geven verschillende positionele situaties van docenten en studenten een andere opstelling tegenover VSO?* Er werd vertrokken van de hypothese dat de verschillende roldefinities waarmee een docent of student geconfronteerd wordt een andere reactie tegenover de VSO-doelstellingen zal laten zien. Zo kan men bvb. veronderstellen dat, indien studenten tijdens hun opleiding in een VSO-school geoefend hebben, zij anders tegenover het VSO zullen staan dan wanneer zij deze ervaring niet hadden. Men kan zich verder ook afvragen of fysici zich niet anders tegenover het VSO opstellen dan studenten in de geschiedenis. Gelijkaardige hypothesen zullen worden getoetst rekening houdend met volgende variabelen: het schoolnet, het vroeger gevolgde secundair onderwijs, zijn ervaring met groepswork en projectwork tijdens zijn opleiding, het geslacht en het sociale milieu van de studenten en de mate waarin zij over VSO zijn geïnformeerd.

Volgende hoofdstukken zullen deze vragen trachten te beantwoorden. Voorafgaandelijk wordt echter in hoofdstuk twee een algemene beschrijving gegeven van de leerkrachtenrol en van enkele kenmerken van de studenten als toekomstige leerkrachten. In de twee volgende hoofdstukken zal het eigenlijke vernieuwingsgedrag worden geanalyseerd. Het

wordt opgesplitst in twee delen. Het eerste deel, dat in hoofdstuk drie wordt getekend, heeft betrekking op het leerkrachtengedrag dat zich voornamelijk in de klas afspeelt. Hoofdstuk vier geeft een analyse van het leerkrachtengedrag dat meer betrekking heeft op de school. Kort genoemd het schoolgedrag; zo bvb. het gedrag op een klasseraad en collegiale evaluatie van leerlingen. Het vijfde hoofdstuk, tenslotte, zal iets trachten te onthullen van de elementen die de toekomstige ontwikkeling naar het VSO kunnen beïnvloeden. Hiervoor wordt beroep gedaan op leerkrachten-, docenten- en studentenonderzoek. Uit het leerkrachtenonderzoek leert men hoe leerkrachten reageren wanneer een vernieuwing wordt voorgesteld en ingevoerd. Het docentenonderzoek zegt ons niet wat toekomstige leerkrachten kennen, maar wel wat er aan ideeën leeft bij hun docenten. Op een of andere wijze kan men verwachten dat deze ideeën worden overgenomen door hun studenten. Uit het studentenonderzoek, tenslotte, wordt meer kennis gehaald over de houdingen van toekomstige leerkrachten tegenover het VSO. Ook al is het duidelijk dat een positieve houding niet noodzakelijk een positief gedrag tot gevolg zal hebben, kan men niet ontkennen dat de kennis van deze houdingen een -zij het een beperkt- beeld geeft van de mogelijke hindernissen en gunstige invloeden op een voortgaande onderwijsvernieuwing.

Deze analyse zal uiteindelijk de volgende rode draad blootleggen. Leerkrachten in VSO-scholen zullen globaal genomen op tal van punten beter de VSO-doelen realiseren. Nochtans biedt het feit dat men in een VSO-school les geeft niet de garantie dat deze leerkrachten beter de VSO-doelstellingen gaan bereiken dan hun collega's in type II. Daarenboven toont het onderzoek aan dat de implementatie van het VSO het sterkst varieert onder invloed van het vak dat leerkrachten geven, vervolgens onder invloed van hun diploma en daarna pas onder druk van de onderwijsstructuur waarin zij werken. In dit verband zal ook blijken dat neerlandici beter de VSO-doelen bereiken dan wiskundigen en regenten beter dan licentiaten.

HOOFDSTUK 2 : ENKELE SOCIALE KENMERKEN VAN DE LEERKRACHTEN

De positie van de leerkrachten verschilt op tal van punten tamelijk sterk van deze van andere werknemers. Dit is een feit waarmee rekening dient te worden gehouden wanneer men het innovatiegedrag van leerkrachten beschouwt.

Een van deze positionele kenmerken is de vlakke loopbaan van de leerkrachten. Zij stappen in het onderwijs als leraar of lerares en slechts zeer zelden dringt iemand door tot een directiefunctie. Zij kunnen weliswaar rekenen op een aantal weddeverhogingen, doch is er geen enkel verband tussen hun inzet, de kwaliteit van hun werk en het verdiende loon. Financieel is er dus geen enkele verbetering te verwachten voor een leerkracht die zich meer inzet om de nieuwe eisen van het VSO waar te maken.

Een andere karakteristiek van de leerkrachtenpositie is het betrekkelijke isolement waarin zij moeten werken. Zij staan weliswaar onder constante controle van de leerlingen in hun klas. Maar dit neemt niet weg dat zij het grootste deel van hun arbeid presteren zonder dat hier een collega bij te pas komt. De suggestieve invloed van collegae in de richting van een vernieuwing of tegen de innovatie maakt in de school wellicht minder kans dan in een open werkplaats.

De situatie van de leerkrachten verschilt verder nog op andere punten met de arbeidsomstandigheden van andere werknemers. Wanneer de meeste beroepsbeoefenaars hun arbeid kunnen doen zonder voortdurende confrontatie met derden, dan ligt dit in het onderwijs anders. Leerkrachten moeten niet enkel goed wiskunde of Nederlands kennen, maar zij moeten deze vakken ook kunnen overbrengen aan de leerlingen. Dit stelt bijzondere eisen. Leerkrachten worden immers in een innovatieproces met een dubbele vraag geconfronteerd. Enerzijds moeten zij zelf met de vernieuwing akkoord gaan, maar anderzijds moet dit ook door de leerlingen aanvaard worden.

Vanuit een andere optiek is deze klaspositie van leerkrachten iets zeer bijzonder. Weinige beroepsbeoefenaars brengen hun dag door tussen jongeren. De beroepswereld is hoofdzakelijk een wereld van volwassenen. Voor leraars en leraressen is dit anders. Zij werken met en voor de jeugd. Dit was voor sommige auteurs een argument om het relatief geringe prestige van het onderwijsberoep te verklaren. In een samenleving waar de volwassene centraal staat wordt een binding met de onvolwassene niet hoog gewaardeerd.

Het zou echter een te enge benadering zijn om enkel de beroepssituatie van leerkrachten te onderzoeken. De gezinssamenstelling, de socio-economische positie en de culturele achtergrond van het leerkrachtengezin zijn belangrijke facetten van het leerkrachtenleven. Om het leerkrach-

tengedrag tijdens een innovatieproces beter te begrijpen zal dan ook in de volgende paragraaf naast enkele gezinskenmerken een korte schets worden gegeven van de positie van de leerkrachten in de school en hun houdingen tegenover het VSO.

In de tweede paragraaf wordt hetzelfde gedaan voor de studenten in de aggregaties. Dit opent enigszins een zicht op de toekomstige ontwikkeling.

§ 1. Kenmerken van de leerkrachten

A. De leerkrachten in de bredere samenleving

Typisch voor het katholieke meisjesonderwijs is de meerderheid (79 %) van vrouwelijke leerkrachten. Dit is zowat een traditie. Het is daarenboven zo dat in de regentencategorie het overwicht van de vrouwen (93 %) nog groter is. In de rangen van de licentiaten zijn er echter proportioneel meer mannen (39 %) dan bij de regenten. Enerzijds houdt dit verband met een groter aanbod van mannelijke licentiaten en regentessen, maar anderzijds ook met een veranderende opstelling tegenover de plaats van mannelijke leerkrachten in meisjesonderwijs.

Ook al ziet men de laatste jaren het tewerkstellingspatroon van de vrouwen snel veranderen en blijven vrouwen hun beroep langer uitoefenen, ook na de geboorte van hun kinderen, toch lijkt de relatief jonge leeftijdsstructuur van de leerkrachten nog grotendeels het resultaat van het feit dat vrouwen gewoon waren vrij of verplicht uit het onderwijs te stappen éénmaal gehuwd of met kinderlast; 49 % van de leerkrachten is jonger dan 31 jaar en 84 % jonger dan 41 jaar. De overigen zijn 41 jaar of ouder.

3/4 van de leerkrachten leeft in een gezin als moeder of vader en heeft gemiddeld een drietal kinderen. De overigen zijn voor 2/3 nog ongehuwd en wonen bij hun ouders in, terwijl het overige 1/3 (8 %) alleen woont. Materieel zitten al deze gezinnen eerder comfortabel. Meestal oefenen man en vrouw een beroepsactiviteit uit. Slechts een kleine minderheid (nog geen 8 %) van de gehuwden haalt het gezinsinkomen uitsluitend uit het inkomen van de man of de vrouw.

Deelt men de bevolking in de volgende ruwe socioprofessionele categorieën in, nl. 1) een hogere categorie waartoe o.m. licentiaten gerekend worden; 2) een midden categorie waartoe o.m. regenten en regentessen behoren; 3) de landbouwerscategorie en tenslotte 4) de arbeiderscategorie dan vindt men voor de huwelijkspartners van de leerkrachten de volgende verdeling : 40 % van hen behoren tot de hogere categorie, 55 % tot de midden categorie, 1 % zijn landbouwers en 4 % arbeiders of arbeidsters. Alles samen heeft men hier zeer homogene gezinnen qua socioprofessionele samenstelling.

Het gaat daarenboven voor een groot deel om echte "onderwijsgezinnen" : 36 % van de huwelijkspartners staan eveneens in het onderwijs, hetzij 19 % als licentia(a)t(e), 13 % als regent(es) en de overigen als onderwijzer(es).

In deze gezinnen ligt ook de vorming van de huwelijkspartners niet ver uit elkaar. Ruim 80 % van de huwelijkspartners hebben universiteit of ander hoger onderwijs genoten. Lager onderwijs als hoogste onderwijservaring is slechts bij 6 % van de huwelijkspartners te vinden. Wij zien hier dus gezinnen die de maximale vruchten mochten plukken van ons onderwijssysteem, althans wat de participatie aan het schoolse onderwijs betreft. Dit betekent echter niet dat alle leerkrachten die in het onderzoek betrokken waren tot de meest comfortabele sociale categorieën van onze samenleving behoren, of uit "onderwijsgezinnen" komen. Desalniettemin is het duidelijk dat de meerderheid (65 %) van hen afkomstig is uit gezinnen waar geestesarbeid de hoofdbron van inkomen was. Voor 1/10 is onderwijzen haast een traditie : hun vader was eveneens leerkracht. Slechts een minderheid komt uit arbeidersgezinnen en landbouwersgezinnen, nl. resp. 14 % en 6 %.

In Wallonië treft men een gelijkaardige situatie aan in het officiële onderwijs (Van Haecht, A., p. 227-231). Ruim drie vierde van de gehuwde leerkrachten behoort tot een gezin waar man en vrouw beroepsarbeid uitoefenen. En ook hier zijn 35 % van deze werkende echtgenoten onderwijsmensen. Deze relatief gunstige financiële situatie betekent echter niet dat de meeste Waalse leerkrachten hiermee tevreden zijn : 52 % vinden het gezinsinkomen niet voldoende in vergelijking met de gepresteerde arbeid; één derde vindt het inkomen zelfs niet voldoende om een levensstijl aan te houden waar een leerkracht recht op heeft; 19 % vinden het inkomen in dit verband wel voldoende, terwijl 48 % niet antwoorden op die vraag. Wat er ook van zij, 24 % van de leerkrachten in Wallonië hebben een tweede job om de tekorten op te vullen.

Samenvattend kan men dus zeggen dat leerkrachten het materieel beter hebben dan de doorsnee werknemer in ons land en daarenboven een hoge arbeidszekerheid hebben. Voor het merendeel komen zij uit gezinnen waar onderwijswaarden hoog werden geacht en leven zij samen met huwelijkspartners voor wie onderwijs een belangrijke statusverzekering is.

B. De leerkrachten in de school

De globale gezinssituatie van leerkrachten is vanuit economisch standpunt dus relatief zeker en comfortabel. De arbeidszekerheid is voor de meerderheid van de leerkrachten ook hoog en dit spijts alle rationalisatieplannen die er gelanceerd worden. Van hen zijn 73 % vast benoemd en slechts 27 % werken als tijdelijk benoemden. Voor alle leerkrachten in het vrij onderwijs in Vlaanderen was dit op 1 juli 1978, resp. 77 %

en 23 % (1). De betrekkelijk jonge leeftijdsstructuur van de leerkrachten verklaart ook waarom de beroepservaring in feite niet zo lang is : 58 % werken minder dan 10 jaar in het onderwijs.

De arbeidssituatie van de bevraagde leerkrachten heeft wel een specifiek kenmerk dat niet voor alle Vlaamse leerkrachten hetzelfde is, nl. 96 % van hen werken in klassen waar enkel meisjes zitten. De overige karakteristieken zijn daarentegen wellicht meer gemeenschappelijk voor alle Vlaamse leerkrachten.

De meerderheid (88 %) van de leerkrachten werkt in één school, de overigen in twee scholen en slechts hoogst uitzonderlijk in drie scholen. Deze scholen zijn meestal niet ver verwijderd van hun woning : voor iets meer dan de helft ligt die school binnen een afstand van 5 km., voor iets meer dan één vierde is dit nog binnen de 10 km., de overigen wonen iets verder van hun scholen.

Hun leertaak verdeelt zich gemiddeld over 4,8 klassen en hierin moeten zij gemiddeld 100,2 leerlingen begeleiden. Gemiddeld doceert elke leerkracht daar 1,8 vakken d.w.z. dat 38 % van de leerkrachten slechts één vak doceren, 42 % twee vakken en de rest drie of meer vakken.

Bij wet is opgelegd dat een licentiaat per week 19 uur les te geven heeft en een regent 24 uur. Door allerlei nieuwe taakomschrijvingen, o.a. klassedirectie en klasseraden, zijn deze effectieve lesuren verminderd. Gemiddeld geeft een leerkracht daardoor 18,2 uur les per week. Binnen deze uren kunnen zij echter hun opdracht niet volledig uitvoeren. Voorbereiding van lessen en verbetering van taken vergen meer tijd. Voor 40 % van de leerkrachten vraagt dit echter minder dan 10 uur per week, 49 % werken thuis nog 11 tot 20 uur per week supplementair en voor 11 % gaat dit tot meer dan 21 uur. Voor 5 % bedraagt het werk thuis zelfs meer dan 26 uur. De arbeidslast lijkt dus spijts de statutaire regeling van de werktijden, erg verschillend. Tal van redenen kunnen hiervoor opgesomd worden bvb. doceerervaring, doceerbewustzijn, engagement, aard van het vak, enz.. Dit punt dient nader onderzocht. Zo ook vraagt het nader onderzoek of deze verscheidenheid in arbeidslast problemen creëert in de leerkrachtenrelaties.

Lesgeven en lesvoorbereiding zijn echter niet de enige taken van de leerkrachten. De school eist wekelijks 73 % van hen nog voor andere taken op. Meestal is dit echter niet meer dan drie uur. Het betreft dan vooral het bijwonen van klasseraden of vakvergaderingen en voor een klein deel onder hen, het toezicht op speelplaats of in studielokaal.

(1) Statistisch Jaarboek van het Onderwijs, Brussel, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, 1978-1979, p. 264.

Dit is echter nog niet alles. Voor 3/4 van de leerkrachten zijn er maandelijks een aantal weerkerende taken die niet behoren tot het lesgeven. Voor 6/10 zijn dit activiteiten met collegae of directie, voor 1/10 afspraken met leerlingen, ouders of PMS en voor 3/10 is het een combinatie van de twee voorgaande bezigheden. Ofschoon school en privé leven voor de meeste leerkrachten strikt gescheiden zijn stellen een aantal onder hen (40 %) dat zij jaarlijks thuis om één of ander probleem door directie, leerlingen en/of ouders gecontacteerd worden. Dit gebeurt wel niet frequent, maar het geeft aan deze leerkrachten het gevoel dat hun beroep zich niet enkel in de lesuren laat vertalen. In die zin verkeren zij in een andere arbeidssituatie dan het merendeel van de weddetrekkenden die hun arbeid overwegend op de plaats van tewerkstelling uitoefenen. Zoals uit bovenstaande beschrijving blijkt werken leerkrachten niet zuiver buitenshuis, maar vervullen zij ook een groot deel van hun taak thuis, nl. hun lesvoorbereidingen en correctiewerk.

Voor nagenoeg zes op tien leerkrachten gebeurt deze lesvoorbereiding bij voorkeur elke avond voor de les en voor 22 % komt dit avondwerk op de tweede plaats. Een vierde doet dit in eerste instantie en bij voorkeur tijdens het weekeinde; drie op tien kiezen voor deze periode in tweede orde. De spreiding van de lesuren heeft tot gevolg dat leerkrachten niet altijd les moeten geven : 7 % van de leerkrachten gebruiken de vrije uren tussen de lessen om hun lessen voor te bereiden; voor 19 % wordt dit slechts als een alternatief gezien zo de voorbereiding op andere momenten niet mogelijk was.

De wijze waarop de lessen worden voorbereid is erg verschillend. Bijna de helft van de leerkrachten pakt dit aan per lesthema, 18 % bereiden per les voor, 18 % per week, 9 % maken voorbereidingen per trimester en 7 % per jaar. Een te verwaarlozen kleine categorie maakt helemaal geen lesvoorbereiding.

Rekening houdend met alle voorgaande factoren kan er een globaal beeld worden gegeven van de arbeidslast van de leerkrachten. Zo kan men stellen dat 61 % een eerder geringe arbeidslast ervaren. De overigen hebben echter zwaardere en complexere taken te vervullen. Ofschoon het VSO een nieuwe inzet vraagt van de leerkrachten, worden er hierdoor niet meer leerkrachten zwaar belast dan in het traditioneel onderwijs. Leerkrachten Nederlands daarentegen worden in vergelijking met hun collega's wiskunde meer door hun arbeid opgeslorpt. Regenten en licentiaten echter verschillen op dit vlak niet veel van elkaar.

Samenvattend kan dus gesteld worden dat, ofschoon de school de arbeid van de leerkrachten bepaalt, zij deze arbeid voor de helft thuis uitvoeren. Daardoor verschillen zij wat hun beroepssituatie betreft, grondig van de meeste andere weddetrekkenden. Ofschoon hun positie niet erg verschilt van deze van ambtenaren beschikken zij bij het vervullen van hun taak toch over een grotere autonomie. Vooreerst zijn leerkrachten

in de klas heer en meester. Hierop is wel controle van een hiërarchisch hogere mogelijk, maar, zoals we later zullen zien, is deze niet erg streng. Ten tweede beschikken de leerkrachten over een grote vrijheid in het bepalen van het aantal uren effectieve arbeid en de wijze waarop zij hun lessen voorbereiden. Het professionele karakter van hun taak kan in die zin een bedreiging voor de organisatie van het schoolleven betekenen.

C. De leerkrachten in hun relatie met anderen

De organisatie waarbinnen leerkrachten hun doceertaak hebben uit te voeren is in hoofdzaak de school. Hierbinnen hebben zij hun rol te spelen zoals deze door verschillende referentiecategorieën omschreven wordt. Tot een eerste categorie, die in deze service-organisatie erg centraal zou kunnen staan, behoren de leerlingen waaraan zij les geven. Ofschoon dit theoretisch de belangrijkste referentiecategorie zou zijn, kan men het belang van andere categorieën niet ontkennen; we denken hier op de eerste plaats aan de collegae, de directie en de inspectie. Rollen worden daarnaast ook bepaald door de vroeger gevolgde opleiding, de huidige bijscholing of zelfstudie, de Psycho-Medische-Sociale Centra en de ouders. Hiermee is het hele netwerk van positie-segmenten zeker niet afgewerkt (denk maar aan administratie, vakbond en dgl.), maar krijgen wij toch een inzicht in de meest belangrijke categorieën.

a. De schijnbaar vergeten leerlingen

De leerlingen als cliënten van de school zijn bij uitstek de personen waarop de leerkrachten hun gedrag richten. Het is in elk geval zo dat leerkrachten bewust zijn van hun onderwijstaak voor leerlingen in de klas. Men kan dan ook aannemen dat lesvoorbereiding, doceergedrag, informatieverzameling over leerlingen op één of andere wijze geïnspireerd zullen worden vanuit deze cliënten. Dit betekent echter niet dat leerlingen het gedrag van leerkrachten sterk normeren, in de zin van bevelen of stimuleren in één of andere richting. Nochtans zijn er bepaalde momenten waarop leerkrachten meer aandacht geven aan de leerlingen.

Ofschoon onderwijs in de eerste plaats gebeurt voor leerlingen, kan men niet aan de indruk ontkomen, dat leerlingen niet als het uitgangspunt worden gezien voor het bepalen van de lesonderwerpen, noch voor een keuze van een bepaalde didactische werkvorm. Op de vraag "Waar haalt u voornamelijk inspiratie bij het bepalen van uw lesonderwerpen?" kon men het antwoord "discussies en gesprekken met leerlingen" een eerste, een tweede of een derde positie geven. Dit antwoord werd slechts door 0,8 % van de leerkrachten op de eerste plaats vermeld, 9 % zetten het op de tweede plaats en 19 % op de derde plaats. M.a.w. andere instanties, o.m. leerplan en collega's, zijn voor de keuze van de lesonderwerpen veel belangrijker. Stelt men het zo scherp dat leerkrachten hun lessen ter goedkeuring voorleggen, dan spelen leerlingen haast geen rol (0,8 %). Dit betekent echter niet dat zij geen reac-

ties van leerlingen krijgen. Ruim 30 % kregen gedurende het laatste schooljaar positieve reacties van leerlingen en 14 % van de leerkrachten kregen negatieve reacties.

Leerlingen worden slechts door een klein aantal van de leerkrachten als inspiratiebron voor de *didactische werkvormen* aangevoerd. Slechts 4 % plaatsen hun leerlingen op de eerste plaats, 9 % op de tweede plaats en 17 % op de derde plaats. Ook hier zijn andere instanties meer betekenisvol. Eens de lesmethode bepaald is zijn lesgevers niet helemaal ongevoelig voor positieve of negatieve kritiek van leerlingen: 1 op 5 leerkrachten vermeldt positieve reacties van de leerlingen, terwijl 1 op 20 ook wel negatieve opmerkingen op zijn didactische aanpak moest verwerken.

Twee andere domeinen waar de leerlingen het lerarengedrag bepalen zijn groepswerk en projectwerk. Bijna één derde van de leerkrachten laat voor het groepswerk de groepen samenstellen door de leerlingen zelf. De evaluatie wordt echter maar door een kleine minderheid (6 %) integraal aan de leerlingen overgelaten, terwijl haast de helft evalueert na overleg met de leerlingen. Het nog sterker leerlinggerichte projectwerk trekt in het bestudeerde schooljaar slechts 7 % van de leerkrachten aan en slechts in één geval werd de evaluatie integraal aan leerlingen overgelaten.

Het doorsleutelen van de toetsresultaten is voor 14 % van de leerkrachten iets wat men slechts moet doen op uitdrukkelijk verzoek van de leerlingen. Door een nog kleiner deel van de ondervraagden worden voor-deringen maar besproken op expliciete vraag van de leerlingen: de meerderheid neemt hiertoe zelf het initiatief.

Leerlingen zijn ongetwijfeld een referentiecategorie voor docenten, maar de mate waarin leerlingen worden gezien als de categorie die expliciet haar wil oplegt aan leerkrachten is eerder zwak te noemen.

b. De vriendelijke collega's

Collegae zijn in de algemene regel een categorie wiens doceergedrag niet zo zichtbaar is. Eénmaal de deur van de klas gesloten zijn leerkrachten heer en meester in hun klas en worden zij niet lastig gevallen door collegae. Nochtans werken al deze leerkrachten in een onderwijsorganisatie wat maakt dat zij toch contacten met hun collegae onderhouden zij het buiten de lesuren. Wederzijdse beïnvloeding van lesgevers is dan ook niet uitgesloten.

Ofschoon de inspiratie voor de *leerstof* op de eerste plaats door de meerderheid (71 %) als afkomstig uit de "leerplannen" wordt beschreven, is er toch 1 op 10 leerkrachten die "discussies met collega's" aanduidt als eerste bron voor hun leerstof. Houdt men daarenboven rekening met hen die collegae op de tweede plaats vermelden dan kan men hier 40 % bijtellen en voor een derde keuze nogmaals 21 %. Leerkrachten vormen dus wat de lesonderwerpkeuze betreft een referentiecategorie voor el-

kaar, ofschoon niet de belangrijkste.

De klasmuren werden figuurlijk door 1 op 10 leerkrachten zodanig doorbroken dat men ook zijn lesontwerpen soms ter beoordeling aan zijn collegae voorlegde. Dit betekent echter niet dat men deze lessen ging beoordelen. Uit onze observatie blijkt ook weer de sterke schroom van de docenten om te interfereren in het domein van zijn collegae nl. nog geen 2 % van de leerkrachten kregen in het voorbije jaar positieve reacties van collegae en slechts één leerkracht kreeg negatieve reacties. Docenten willen wel naar elkaar luisteren, maar zij worden niet verondersteld kritiek te formuleren.

Hetzelfde verwachtingspatroon blijkt ook te bestaan als men kijkt naar de inspiratiebronnen voor *didactische werkvormen*. Collegae zijn hier wel belangrijker voor : 1/4 van de leerkrachten nl. ziet "discussies met collegae" als de belangrijkste aanzet voor didactische werkvormen, 32 % kiezen hun collegae op de tweede plaats en 11 % op de derde plaats. Kritiek wordt hier evenmin tot de normale gedragslijn gerekend, zodat slechts een zeer kleine categorie leerkrachten kritiek te verwerken kreeg. Collegialiteit veronderstelt blijkbaar dat men zich onthoudt van opmerkingen.

De laatste tijd is er nochtans voor wat het geïsoleerde gedrag van leerkrachten betreft iets aan het veranderen. Klasseraaden brengen verschillende docenten samen. Daarmee is echter nog niet geweten of zij naar elkaar refereren. Meer kans om sterker op elkaar betrokken te zijn biedt het projectwerk waar de scheiding tussen de docenten gesloopt wordt. Het is echter maar een klein deel van de leerkrachten, amper 7 %, dat gedurende het laatste schooljaar met één of meerdere andere leerkrachten voor een tijd een project had opgezet.

Leerkrachten willen dus wel voeling houden met hun collegae, maar dit kan voor de meesten niet uitmonden in kritiek. Collegialiteit mag niet omgezet worden in competitie, zo is de opvatting van de leerkrachten.

In Vlaanderen werd niet onderzocht of leerkrachten tevreden waren met de bestaande collegiale samenwerking. Dit gebeurde wel in Wallonië (Van Haecht, p. 188-190). Bij 54 % van de leerkrachten leefde de overtuiging dat er voldoende coördinatie was tussen de docenten van *dezelfde* vakken; dit was slechts het geval voor 35 % als zij de coördinatie tussen leerkrachten van *verwante* vakken beoordelen. Daarenboven vond de helft van de leerkrachten dat de coördinatie tussen leraars van dezelfde klas fout liep, de andere helft echter was tevreden. Leerkrachten dromen dus wel van meer samenwerking. Een deel van hen geloofde er echter niet in om diverse redenen : er is geen interesse voor meer coördinatie bij collegae, er is geen tijd om deze te organiseren of de directie neemt het niet voldoende in handen.

c. De directie, de normatieve referentiecategorie bij uitstek

Directies en scholen worden verondersteld hun scholen te besturen. Dit betekent dat zij zowel leerlingen als leerkrachten voorschriften kunnen opleggen en afdwingen. Op tal van domeinen blijkt deze belangrijke invloed van de directies ook te spelen. Nochtans is dit niet overal even goed waarneembaar. In grote lijnen kan men stellen dat directies meer te betekenen hebben op het meso-vlak van de schoolorganisatie, dan wel op het micro-vlak van de klas. Ofschoon wat in de klas gebeurt ook het controledomein van de directie is, blijft de klas bijna het exclusieve gebied van de leerkracht. Dit laatste blijkt o.m. uit de kleine proportie (5 %) leerkrachten die lesontwerpen aan de directie ter goedkeuring heeft voorgelegd. Uiteindelijk kreeg slechts één docent hierop een positieve reactie en drie een negatieve. Men veronderstelt dus wel dat een directie het recht en de plicht heeft om de kwaliteit van de lessen te garanderen, maar in praktijk is er weinig directe controle van het schoolbestuur.

Vanaf het ogenblik echter dat het leerkrachtengedrag zich buiten het klaslokaal afspeelt en meer betrokken is op het functioneren van de school als organisatie, neemt de betekenis van de directie toe. Dit wordt in talrijke domeinen vastgesteld. Volgens 1 op 5 leerkrachten wordt de agenda van de klasseraaden door directies opgesteld en bij 1 op 10 leerkrachten zit de directeur deze klasseraad ook voor. De beslissing tot voorbereidende gesprekken i.v.m. het VSO, het initiatief en de beslissing ter invoering en later ter evaluatie van het VSO, kwamen bijna uitsluitend van de directies. Docenten beslissen wel meestal mee in deze vergaderingen, maar het was bijna steeds de directie die de vergaderingen samenriep en de leerkrachten in een bepaalde richting leidde of begeleidde.

Dat de punten die de school als totaliteit aanbelangen nog grotendeels tot de bevoegdheid van de directie behoren blijkt wel voldoende uit tabel 1 (zie p. 32).

Domeinen die zeer sterk het interactiepatroon in de klas bepalen, zoals bvb. handboek, evaluatiecriteria, didactisch materiaal, en ook deze domeinen waar de uiteindelijke realisatie sterk van de leerkrachten afhangt, zoals bvb. buitenschoolse activiteiten, onderwijsvernieuwing en klasseraadorganisatie, zijn het besluitvormingsterrein van meer dan één derde van de leerkrachten. Alle andere domeinen behoren grotendeels tot het gezagsdomein van directies.

Directeurs en directrices blijken dus de professionele deskundigheid van de leerkrachten te erkennen. Wanneer echter het vlot functioneren van de school op het spel kan komen te staan, gaat de directie zich meer opstellen als normatieve referentiecategorie voor de leerkrachten. De beslissing wordt immers uit de handen van de lesgevers genomen.

Tabel 1 : Deelname van leerkrachten aan verschillende domeinen van besluitvorming (in %)

	Ja	Neen	Geen antwoord of niet van toepassing
1. lesrooster	26,3	68,9	4,8
2. huishoudelijk reglement	26,2	67,7	6,1
3. toewijzing van klaslokalen	11,7	80,2	8,1
4. aankoop van materiaal	52,9	42,5	4,6
5. organisatie van buitenschoolse activiteiten	59,0	38,0	3,0
6. organisatie van oudervergaderingen	24,4	70,1	5,5
7. invoering van onderwijsvernieuwend aspecten bvb. VSO, docimologie	34,8	56,1	9,1
8. organisatie van de klasraad	39,0	51,3	9,7
9. keuze handboeken	85,3	12,7	2,0
10. evaluatiecriteria, schoolnormen	56,0	42,0	2,0
11. keuze van directie	4,6	74,6	20,8
12. aanstelling nieuwe leraars	1,5	81,5	17,0
13. afdanking van leraars	3,0	72,1	24,9
14. klasverdeling (leerlingen)	14,0	74,6	11,4

Van Haecht heeft in Wallonië onderzocht welke aspecten van de directietaak leerkrachten belangrijk vinden (p. 180-182). Daaruit blijkt dat van de directie hoofdzakelijk een brugfunctie tussen de verschillende groepen in de school wordt verwacht (32 %). De directie heeft volgens de leerkrachten verder nog een pedagogische taak, een taak van animatie en didactische hulpverlening. Voor ongeveer 12 % van de leerkrachten is de hoofdtaak van de directie discipline handhaven, terwijl slechts 8 % de administratie eerst plaatst.

Neemt men nu al deze domeinen waarover leerkrachten eventueel mee kunnen beslissen dan kan er een index van deelname aan de besluitvorming worden opgesteld. Deze index varieert van 0 tot 25 punten. Het blijkt nu zo te zijn dat 65 % van de leerkrachten minder dan score 13 halen. Dit wijst op een sterk overwicht van de directies inzake besluitvorming. En dit verschilt niet tussen type I en type II, tussen regenten en licentiaten, en tussen wiskundigen en neerlandici.

Dit moet echter niet automatisch betekenen dat leerkrachten zich daardoor tekort gedaan weten. Besluiten nemen over alle voorgaande dingen kan immers een last zijn, waar een lesgever liever van bevrijd is. Indien leerkrachten meer inspraak wensen dan zij bezitten dan kunnen deze mensen "gedepriiveerden" genoemd worden. Ruim 40 % van hen voelen zich sterk gedepriiveerd. Bij de overigen bestaat er eveneens dit gevoel, maar het is minder uitgesproken. Slechts vier leraars waren perfect tevreden met de inspraakmogelijkheden die zij hadden. Verder is het opmerkelijk dat de ontevredenheid over inspraakmogelijkheden even sterk is in type I en type II en bij leerkrachten Nederlands en wiskunde. Het ongenoegen is echter groter bij de licentiaten dan bij de regenten.

d. De onzichtbaar aanwezige inspectie

Het valt niet te ontkennen dat leerkrachten gevoelig zijn voor het bezoek van inspecteurs. In die zin geven inspecteurs zeker een aantal na te leven normen door aan de leerkrachten. Gaat men uit van het feit dat een inspecteur moet toezien op de uitwerking van het leerplan, dan kan men stellen dat hun "dreigende" aanwezigheid goede resultaten heeft, nl. 71 % van de leerkrachten vertrekken bij hun lessen op de eerste plaats van het leerplan; 13 % kiezen het leerplan in tweede instantie en 10 % op de derde plaats. Het is nochtans niet duidelijk uit deze observatie of dit nu gebeurt op basis van een vrees voor inspectie, dan wel een geloof in de redelijkheid van een leerplan, of nog andere redenen. Het is echter wel klaar dat de meeste leerkrachten zich niet bedreigd voelen door de inspectie. Van zodra de leraars vast benoemd zijn, is het bezoek van een inspecteur minder risicodragend. Door 6 % van de leerkrachten werd gedurende het voorbije jaar wel een of ander *lesontwerp* ter beoordeling aan inspecteurs voorgelegd. De reacties echter waren maar min: slechts 1 % kreeg daarop een positieve evaluatie van de inspecteurs en nog eens 1 % kreeg negatieve bemerkingen.

Didactische werkvormen worden door 37 % van de leerkrachten op de eerste plaats op basis van "leerplan en inspectie" gekozen, voor 14 % komen deze op de tweede plaats en voor 15 % op de derde plaats. Inspectie blijkt minder invloed te hebben op de werkvormen dan op de lesinhouden. Leerkrachten werden daarenboven in het voorbije jaar slechts zelden door bemerkingen van inspecteurs verontrust: slechts 1 leerkracht kreeg negatieve commentaar en 3 % konden verheugd zijn om positieve opmerkingen.

In het Waalse onderzoek werd ook onderzocht hoe dikwijls de leerkrachten een inspecteur hadden ontmoet tijdens het laatste schooljaar: 43 % hadden niemand gezien, 24 % slechts éénmaal en de overigen meerdere keren. De inspecteurs worden door hen ook niet uitsluitend gezien als controleurs (slechts 22 %). De meeste leerkrachten verwachten van hem informatie en steun (44 %) (Van Haecht, A., p. 188).

Ofschoon maar occasioneel aanwezig in de school blijft de inspectie het leerkrachtengedrag "inspireren" of "bepalen". Verwachtingen van de inspectie hebben hun betekenis ook al worden inspecteurs niet jaarlijks door leerkrachten ontmoet.

e. De onvolmaakte aggregatie-opleiding

Aangezien de leerkrachtenopleiding in speciale instellingen gebeurt, mag men veronderstellen dat aan de leerkrachtenrol hierdoor een bepaalde inhoud wordt gegeven. Wij hebben ook geen gegevens waardoor dit zou ontkend worden. Nochtans wordt slechts door 8 % van de leerkrachten gesteld dat zij in eerste instantie hun inspiratie bij de keuze van hun didactische werkvormen halen uit "handboeken en cursussen uit de opleiding". Er is nog wel 14 % die hier in tweede orde naar teruggrijpen en 12 % in derde orde. Maar dit betekent anderzijds ook dat ongeveer 2/3 der leerkrachten niet meer gewagen van hun opleiding.

Voor deze geringe belangstelling is wellicht de tijdsafstand verantwoordelijk, maar anderzijds ook de gebrekkige informatie over een vernieuwingsgerichte didactiek die op dit ogenblik meer nodig kan lijken. Tabel 2 geeft daar een goed beeld van. Voor geen enkel van de daar vermelde domeinen is d r meer dan 10 % van de leerkrachten gesteld dat zij daarover effectief zijn ingelicht tijdens hun opleiding. Indien men als criterium neemt een voldoende opleiding omtrent een bepaalde didactische werkvorm dan vindt men slechts vier punten waarover ongeveer 2 op 10 leerkrachten tevreden zijn, nl. begeleiden en oriënteren van leerlingen, aanpassen van didactische werkvormen en leerstof aan individuele verschillen tussen leerlingen en groepswork. Van alle overige besproken domeinen kan men in de opleiding niets terugvinden, was de vorming onvoldoende, of was er slechts een kleine fractie die de opleiding voldoende vond.

Tabel 2 : Hebben leerkrachten tijdens hun opleiding zeer effectieve, voldoende, onvoldoende of geen informatie gekregen over bepaalde didactische werkvormen (in %)

	Geen	Zeef effectief	Vol-doende	Onvol-doende
1. eisen die coïnstructie stellen voor de onderwijspraktijk	69,5	1,6	9,4	19,5
2. onderwijzen van gemengde groepen qua begaafdheid	65,0	0,6	11,7	22,7
3. onderwijzen van gemengde groepen qua sociale herkomst	74,7	1,0	5,9	18,4
4. aanpassen van de leerstof aan individuele verschillen tussen leerlingen	47,2	3,9	18,9	30,0
5. aanpassen van didactische werkvormen aan individuele verschillen tussen leerlingen	45,8	3,4	21,9	28,9
6. begeleiden en oriënteren van leerlingen	41,7	3,9	25,0	29,4

7. team teaching	73,0	1,6	5,6	19,8
8. groepswork	46,7	8,5	19,2	25,6
9. projectwork	71,9	0,6	3,9	23,6
10. attitudevorming als doelstelling van onderwijs	61,7	6,5	13,2	18,6

Men merkt al dadelijk op dat de tien punten in tabel 2 aansluiten bij de VSO-doelstellingen. Met behulp van deze punten was het mogelijk een index op te stellen waardoor een oordeel kon gegeven worden van de mate waarin leerkrachten een opleiding hebben gekregen die positief is voor de uitoefening van hun taak binnen het VSO. Globaal genomen kregen 42 % van de leerkrachten een opleiding waardoor zij zich beter voorbereid wisten op type I, maar 44 % werden didactisch haast niet getraind voor hun nieuwe job. De overigen bevonden zich in het midden. Een trend die vroeger reeds meermaals gesignaleerd werd, komt ook hier weer tot uiting : regenten zijn opvallend beter geschoold voor hun VSO-job dan licentiaten. Doch tegen de verwachtingen in vindt men niet meer voor het VSO getrainde leerkrachten in type I dan in type II.

Leerkrachten gaan dan ook noodgedwongen hun heil zoeken in bijscholing of zelfstudie : 7 % van hen wijzen "eigen didactische literatuur" trouwens aan als de eerste inspiratiebron bij het kiezen van didactische werkvormen; 14 % noemen dit op de tweede plaats en 13 % op de derde plaats. Dit zelf zoeken naar informatie gebeurt op verschillende wijzen, nl. door bijscholing, door pedagogische studiedagen en didactische literatuur. Daarenboven blijkt uit tabel 3 dat leerkrachten niet voor alle didactische werkvormen evenveel interesse hebben. (zie p. 36)

Tabel 3 : Op welke wijze werd men over bepaalde didactische werkvormen geïnformeerd buiten de schoolse opleiding (in %) *

	Nooit	Bijscho- ling	Pedagogische studiedagen	Didactische literatuur
1. eisen die coïnstructie stellen voor de onderwijspraktijk	55,2	9,3	22,8	19,6
2. onderwijzen van gemengde groepen qua begaafdheid	44,2	9,6	19,2	27,8
3. onderwijzen van gemengde groepen qua sociale herkomst	73,2	1,9	8,5	16,6
4. aanpassen van de leerstof aan individuele verschillen tussen leerlingen	33,3	11,5	22,4	32,3
5. aanpassen van didactische werkvormen aan individuele verschillen tussen leerlingen	32,6	16,6	26,0	28,7
6. begeleiden en oriënteren van leerlingen	17,8	14,4	43,7	30,5
7. team teaching	69,8	6,9	9,8	12,5
8. groepswork	14,8	25,7	35,8	35,7
9. projectwerk	64,1	5,3	11,0	17,9
10. attitudevorming als doelstelling van onderwijs	16,8	13,7	50,6	32,5

* De samengetelde procenten moeten niet gelijk zijn aan 100, aangezien een leerkracht meerdere mogelijkheden van vorming kan invullen en daarenboven enkel de drie belangrijkste vormingsmogelijkheden zijn opgenomen in de tabel.

Bijscholing wordt duidelijk het minst gevolgd. Dit varieert van minder dan 2 % die iets hoorden over "onderwijzen van gemengde groepen qua sociale herkomst" tot 1/4 van de leerkrachten dat bijscholing kreeg over groepswork.

Pedagogische studiedagen waren van de geringste betekenis voor "onderwijzen van gemengde groepen qua sociale herkomst" (8,5 %) en verstrekten aan ruim de helft van de leerkrachten informatie over attitudevorming.

Didactische literatuur, tenslotte, wordt door een zeer klein deel van de leerkrachten (12,5 %) aangewend om iets te vernemen over team teaching, maar ruim 1/3 hanteert deze mogelijkheid om over groepswork iets te weten. De meer schoolse vorm van bijscholing spreekt dus duidelijk minder aan, dan de pedagogische studiedagen of zelfstudie. Ofschoon niet algemeen en niet voor alle didactische werkvormen op eenzelfde wijze bestaat er bij de leerkrachten toch een positieve attitude tegenover continue vorming. De leerkrachtenrol zal hierdoor wellicht gemodelleerd worden.

f. Ouders, niet meer dan een interactiecategorie

De pleidooien voor een sterkere binding tussen school en gezin zijn legio. Het is echter de vraag of leerkrachten de verwachtingen van de ouders werkelijk ervaren als dwingend uit te voeren opstellingen. De contacten met de ouders zijn eerder occasioneel, bvb. ouderavonden, gesprekken wanneer er zich problemen voordoen, enz.. Indirecte contacten langs leerlingen zijn steeds mogelijk. Voor leerkrachten is het echter duidelijk dat ouders hen weinig laten weten over hun opvattingen over het lesgeven. Slechts 1 leerkracht op de 396 heeft een positieve reactie gekregen van ouders op zijn *les Thema's*; vier anderen kregen negatieve reacties.

Lesmethodes worden bijna nooit geïnspireerd door ouders, maar 3 % van de leerkrachten krijgen hierover wel eens positieve commentaar te horen. De negatieve bemerkingen van de ouders over *lesmethodes* dringen haast niet door tot bij de leerkrachten of werden in elk geval niet aan de onderzoekers gemeld.

Ofschoon ouders hierover haast nooit direct wensen uitdrukken leeft bij een deel van de leerkrachten (39 %) de overtuiging dat zij bij het benaderen van de leerlingen dienen rekening te houden met hun sociale herkomst. Ouders worden hier dus wel een referentiecategorie. Dit kan aanleiding geven tot een gedifferentieerde leerlingenbenadering. Nochtans voor een groter deel van de leerkrachten (61 %) moet men op de sociale herkomst van de leerlingen niet letten. Hierover later meer.

Al worden de ouders door leerkrachten niet als een sterke referentiecategorie erkend voor wat hun klasgedrag betreft, toch is hun betekenis vermoedelijk groter bij het invoeren van innovaties. En hiermee zullen leerkrachten dan wel rekening te houden hebben. Zo stellen leerkrachten dat in scholen waar vergaderingen gehouden werden over de wenselijkheid van het VSO en waar VSO nog niet ingevoerd was, er steeds ouders op vrijwillige of verkozen basis aanwezig waren. Dit wijst op een andere praktijk dan men enigszins gewoon was. Want in scholen waar er reeds VSO is, vermelden slechts 23 % van de leerkrachten de aanwezigheid van ouders op dergelijke vergaderingen. Eénmaal VSO ingevoerd, neemt de directe zichtbaarheid van de ouders weer af. Slechts 19 % van de leerkrachten vermelden de participatie van ouders aan evaluatievergaderingen over de VSO-invoering.

Ouders vormen dus voor leerkrachten een referentiecategorie die op de achtergrond steeds aanwezig is, maar die in de toekomst meer betekenis kan krijgen.

g. Een andere functie voor het PMS

In twee domeinen duikt het PMS op als referentiecategorie voor de leerkrachten, nl. bij de evaluatie van de leerlingen en bij de begeleiding van de scholen naar het VSO.

Leerkrachten beschouwen de evaluatie van de leerlingen nog steeds als hun bevoegdheid, maar een deel onder hen laat zich hierbij niet uitsluitend meer inspireren door hun eigen observaties. Een vierde van de leerkrachten meent immers dat de informatie die het PMS over leerlingen verstrekt, hun evaluatie van die leerlingen ook beïnvloedt. Onrechtstreeks gaan PMS-centra ook verwachtingen naar de leerkrachten formuleren door te participeren aan voorbereidende vergaderingen ter invoering van het VSO en de evaluatie van het VSO. In de voorbereidende vergaderingen spelen zij echter een geringe rol; zij worden slechts door enkele leerkrachten opgemerkt op deze vergaderingen. In evaluatievergaderingen daarentegen komen PMS-centra meer aan bod. Inderdaad, de helft van de VSO-leerkrachten hebben leden van een PMS op deze vergaderingen gezien.

In enkele zeldzame gevallen (nog geen 2 %) gaan leden van PMS-centra nog een andere taak op zich nemen, nl. de klasseraad voorzitten.

Uit deze drie fenomenen blijkt de veranderende functie van PMS-centra. In welke mate de rolvervulling van de leerkrachten hierdoor veranderd wordt, is niet duidelijk. Het is echter wel redelijk te stellen dat hier veranderingen kunnen bewerkt worden.

Desalniettemin is nog niet elke leerkracht overtuigd van het nuttige werk dat door de psychologen kan worden geleverd. Iets meer dan de helft van de franstalige leerkrachten gelooft dat de psychologen in de scholen waardevolle krachten zijn (Van Haecht, A., p. 194-218). Zij kunnen immers leerlingen met moeilijkheden begeleiden. Daarenboven geven zij supplementaire informatie om leerlingen te evalueren. Nochtans geloven de helft van de leerkrachten niet dat de hulp van psychologen efficiënt is voor een gepaste studiekeuze door leerlingen; 2/3 van hen verwerpt echter uitdrukkelijk de gangbare mening dat psychologen enkel maar de socio-economische ongelijkheid die in de studiekeuze te vinden is zouden legitimeren. Een aantijging die nogal eens wordt gehoord.

D. Houding van de leerkrachten tegenover het VSO

Rond VSO bestaat er een controverse, niet enkel bij de ouders, maar ook bij de leerkrachten. Voor- en tegenstanders betwisten onder elkaar de zinvolheid van de vernieuwing, en dit niet altijd op basis van cor-

recte informatie. Dit vormt een ideaal klimaat waarbinnen bepaalde stereotiepe opvattingen opgeld maken. Stellingen worden ingenomen en niet gemakkelijk verlaten.

Deze houdingen kunnen hinderlijk zijn voor de vernieuwing, zeker wanneer zij het VSO afwijzen. Om dit probleem te onderkennen, moesten leerkrachten tijdens het onderzoek kiezen tussen de volgende kenmerken die eventueel aan het VSO kunnen worden gegeven: waardeloos of waardevol, verrijkend of verarmend, goed of slecht, ordelijk of chaotisch, enz.. Daarenboven werd er van hen verwacht dat zij bepaalden bij welke van de twee tegengestelde eigenschappen het VSO het dichtst aansloot. Op basis hiervan kon een schaal gebouwd worden die varieerde van 0 tot 90; 0 wijst op een afwijzende houding tegenover VSO; 90 wordt gevonden bij leerkrachten die het VSO sterk appreciëren. Op basis van deze werkwijze wordt het duidelijk dat ongeveer 48 % eerder negatief staan tegenover het VSO. Dit negativisme is nu wel sterker in het type II dan in type I. Immers, de gemiddelde score in type II is 52,98, terwijl deze in type I stijgt tot 62,36. Of om het even anders te zeggen: in type II zijn 65 % leerkrachten eerder tegen het VSO; terwijl dit in het type I slechts 30 % is. Een direct contact met het VSO doet blijkbaar heel wat weerstand verdwijnen. Of is het zo dat enkel scholen met VSO-georiënteerde leerkrachten in het VSO stapten? Dit kan hier niet beantwoord worden.

Type I krijgt ook een geringere waardering van de licentiaten dan van de regenten, een trend die men trouwens ook terugvindt in het NSKO-onderzoek. Regenten kregen immers een meer VSO-gerichte opleiding. Neerlandici anderzijds staan positiever tegenover VSO dan wiskundigen. Vraag is of leerplannen, didactische vorming of eigen aard van het vak hier iets mee te maken hebben.

Dit algemene beeld van de houding tegenover het VSO moet echter nog wat nader gespecificeerd worden. Het is immers duidelijk geworden dat men in het VSO de leerlingen met verschillende bekwaamheden en van verschillende sociale herkomst wilde samenbrengen in dezelfde klassen. Daarenboven wil het VSO de schotten tussen de vakken wegwerken. Dit zijn alles samen nogal ingrijpende veranderingen waar niet iedereen in gelooft. Men is het immers reeds jaren gewoon dat leerlingen met verschillende bekwaamheden in afzonderlijke klassen en zelfs in andere scholen zitten. Daarenboven is het zo dat de ganse opleiding van leerkrachten, zeker de opleiding van licentiaten-geaggregeerden, gebeurt binnen een strikte vakkenscheiding. Kan men binnen een dergelijke traditie nu verwachten dat leraars hiertegenover een andere houding gaan aannemen? Moeilijk.

Ruim de helft van de leerkrachten wijst het samenbrengen van leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen enigszins af. Zij kunnen er moeilijk in geloven dat leerlingen met een geringere be-
gaafdheid voordeel zouden halen uit het feit dat zij met meer bekwame

leerlingen zouden samenzitten. Zij geloven er evenmin in dat door deze ingreep de minder begaafde kinderen meer kansen zouden krijgen of gestimuleerd zouden worden. Dit ongeloof vindt men duidelijk terug bij wiskunde-leraars, meer dan bij leraars Nederlands. Tussen licentiaten en regenten enerzijds en type I-leerkrachten en deze van type II anderzijds is er met betrekking tot dit punt weinig verschil te vinden.

Ook het doel "*leerlingen van verschillende sociale herkomst in dezelfde klassen samenbrengen*" vindt geen onverdeeld gunstige weerklank bij de leerkrachten. Talrijk zijn zij die er geen heil in zien leerlingen uit verschillende sociale milieus samen te zetten. Het zou studenten immers toch niet stimuleren of positief op elkaar oriënteren. En daarenboven zou het voor de leerkracht zelf niet plezieriger werken zijn. VSO-leerkrachten (48 %) staan echter opmerkelijk minder negatief tegenover deze vermenging van leerlingen naar sociale herkomst dan hun collega's uit het traditionele onderwijs (60 %). Een dergelijke houding is uiterst waardevol voor de uiteindelijke realisatie van de VSO-doelen maar wijst op een grotere weerstand in het traditionele onderwijs. Problematischer ligt het voor de wiskundigen vergeleken met de neerlandici. Wiskundigen geloven minder in de voordelen van heterogene klassen op basis van sociale herkomst. Licentiaten en regenten staan tegenover dit doel even positief als negatief.

Het laatste doel "*integratie van de vakken*" kan ook niet rekenen op een algemeen positieve waardering. Vele leerkrachten verwerpen het standpunt dat vakkenintegratie "meer zicht" zal geven "op de specifieke bijdrage van elk vak" (38 %), of dat vakkenintegratie "een werkelijkheidsbetrokken onderwijs" zou scheppen (43 %), of dat men daardoor zou komen tot "een meer zinvolle benadering van de complexiteit van problemen" (46 %). Ook is de meerderheid van hen niet overtuigd dat door vakkenintegratie leerlingen beter zouden gemotiveerd worden (90 %). Wil men dit doel in het VSO bereiken dan zal een flinke inspanning moeten geleverd worden om leerkrachten in die richting te overtuigen. Immers, leraars in type I blijken in feite niet meer overtuigd te zijn van de voordelen van vakkenintegratie dan type II-leerkrachten. Regenten en licentiaten staan er even huiverig tegenover. Anders is het gesteld met wiskundigen en leerkrachten Nederlands. Het grootste ongeloof vindt men bij wiskundigen. Bij de meeste onder hen leeft de overtuiging dat wiskunde zijn aparte aanpak moet hebben. Integratie van wiskunde in andere vakken is volgens hen eerder nadelig dan voordelig voor de leerlingen. Dezelfde opvatting leeft bij een deel van de neerlandici. Hun aantal is echter merkkelijk kleiner dan dit van de wiskundigen.

§ 2. Kenmerken van de toekomstige leerkrachten

A. Vervrouwelijking van het leerkrachtenaanbod

Men kan zich de vraag stellen of het groot aantal vrouwen in het katholieke meisjesonderwijs geen prefiguratie is van de toekomstige situatie in gans het secundair onderwijs. Er zijn immers aanwijzingen te vinden dat het aantal vrouwelijke leerkrachten toeneemt. Wat er ook van zij, het leerkrachtenaanbod zal in de toekomst meer en meer uit vrouwen bestaan.

Dit vervrouwelijgingsproces van de studenten in de leerkrachtenopleiding begon in 1960-1961. Wanneer men de *Statistische Jaarboeken van het Onderwijs* erop naslaat, dan ziet men het aandeel vrouwelijke studenten in de middelbare normaalscholen stijgen van 39,7 % in 1960-1961 naar 61,5 % in 1976-1977. De stijging was trager aan de universiteiten. Van 32,1 % in 1960-1961 naar 45,7 % in 1971-1972. De vertegenwoordiging van de vrouwen aan de universiteiten is trouwens over het algemeen laag, nl. slechts 37,91 % van de Belgische universiteitsstudenten in 1979-1980. Dit lage cijfer is echter misleidend. Een juiste schatting bekomt men door het aandeel van de vrouwelijke studenten te berekenen in de faculteiten die traditioneel voorbereiden op een onderwijstaak. Zo vindt men voor 1979-1980 59,40 % vrouwelijke studenten in de Letteren en Wijsbegeerte, 57,93 % in de Pedagogische en Psychologische Faculteiten, 45,19 % in de lichamelijke opvoeding en 40,48 % in de Wetenschappen (Universitaire Stichting, *Jaarverslag 1980*). Het aanbod van vrouwelijke leerkrachten zal dus in de toekomst nog toenemen.

Sociologen zoeken de verklaringen voor dit fenomeen in de grotere toegankelijkheid van beter betaalde beroepen voor mannen, een sterke ingesteldheid op de gezinsrol bij de vrouwen en de gemakkelijke verzoenbaarheid van een leraressentaak met een moederrol. Deze sterke gezinsbetrokkenheid van vrouwelijke leerkrachten zou dan ook tot gevolg hebben dat de onderwijsbetrokkenheid van gehuwde leraressen zwakker zou zijn dan deze van hun mannelijke collega's. Een extra inspanning zoals bvb. tijdens een innovatieproces, zou men dan ook moeilijk van hen kunnen verwachten. In dezelfde context kan men de opmerking plaatsen van enkele onderwijsdeskundigen in verband met het vernieuwingsgedrag in de Vlaamse meisjesscholen. De aanpak van de (hoofdzakelijk vrouwelijke) leerkrachten zou van minder durf en inzet getuigen dan dit het geval was in het jongensonderwijs.

Ook al schijnt deze vervrouwelijking in de toekomst reëel, het stemt niet iedereen in onderwijskringen gelukkig. In Wallonië bestempelen 19,7 % van de leerkrachten dit als een gelukkige zaak en 46,2 % staan er onverschillig tegenover. Een groot deel (29,5 %) ziet de groeiende vrouwelijke aanwezigheid als een spijtige zaak; deze opmerking komt uiteraard meer voor bij mannen dan vrouwen. Toch is het interessant de argumentatie van deze opposanten te kennen. Sommigen zien in de

aanwezigheid van vrouwen een teken van het zwakke sociale statuut en de lage wedden van leerkrachten. Anderen menen dat vrouwen meer last hebben om gezag te houden in een klas, vooral dan bij jongens. Ook vreest men dat vrouwen meer afwezig zullen zijn. Opmerkelijk is dat deze negatieve opmerkingen over vrouwelijke collega's meer voorkomen bij de mannen van 30 tot 39 jaar. Het is deze categorie die het eerst geconfronteerd werd met een grotere concurrentie van vrouwelijke kandidaten bij het zoeken naar een job (Van Haecht, A., p. 174-179).

B. De leerkrachtenopleiding : een instrument voor sociale stijging ?

De leerkrachtenopleiding wordt dikwijls voorgesteld als een plaats waar studenten uit arbeiders- en landbouwersmilieus de laatste stappen van een sociaal stijgingsproces zetten. Uit eigen onderzoek kan hier voor de universiteiten geen uitspraak over worden gedaan. Een onderzoek bij Leuvense oud-studenten (periode 1934-1959) bevestigt deze hypothese (Claeys, U., p. 172). Het onderwijsberoep trekt opvallend veel mensen aan uit de laagste en het lager-midden niveau.

Dezelfde trend is waar te nemen in ons studentenonderzoek. In de middelbare normaalscholen komen immers 28,5 % van de studenten uit arbeiders- en landbouwerskringen en 20,6 % uit het lager-midden niveau. Van al deze studenten kan men zeggen dat zij in de sociale lift zitten.

Wat kan dit voor het doceergedrag te betekenen hebben ? Er wordt in dit verband wel eens beweerd dat personen die in een sociale stijgingspositie zitten meer naar overconformiteit tenderen. Dit kan uiteraard zijn gevolgen hebben voor onderwijsvernieuwing. Onderzoek zal echter moeten aantonen of deze hypothese kan behouden blijven.

C. Educatieve voorgeschiedenis van de studenten

Pedagogisch hoger onderwijs richt zich tot dezelfde studenten als de universiteiten. Nochtans verwacht men dat de middelbare normaalscholen een ander studententype aantrekken. Er werd vastgesteld dat 71,4 % van de tweedejaarsstudenten fysica, geschiedenis en godsdienst uit de moderne humaniora (1975-1976) komen, en van deze studenten heeft de helft de wetenschappelijke B gevolgd. Deze trend werd ook reeds in 1962-1963 vastgesteld (Delcourt, p. 214-227).

De middelbare normaalschool is ook voor een ruim deel van zijn studenten tweedekansonderwijs. Er werden in het studentenonderzoek 23 % studenten gevonden die vroeger de universiteit hadden geprobeerd en mislukt waren en 4 % die ander hoger onderwijs volgden. Voor een belangrijke minderheid betekent het regentaat derhalve een tweede keuze, vaak na mislukking aan de universiteit. Dit fenomeen is niet nieuw. In Wallonië treft men in 1962-1963 cijfers aan die variëren tussen de 15 % en 25 % van de studenten (Delcourt, J., Javeau, C.).

Het zou echter niet wijs zijn uit deze cijfers te besluiten dat deze tweedekezestudenten pedagogisch minder goed zouden zijn dan de andere

studenten. Dit moet nog nader onderzocht worden. Het wijst echter wel op een veranderd studiekeuzepatroon sedert hoger onderwijs meer toegankelijk is geworden. Universitair onderwijs oefende wellicht op tal van jongeren een sterkere aantrekkingskracht uit omdat het meer prestigie en ook een grotere verscheidenheid in beroepsmogelijkheden zou bieden.

Nochtans kan men uit dit tweedekezegedrag terecht de hypothese afleiden dat hier een negatieve selectie gebeurde. Men kiest voor het leerkrachtenberoep omdat men in een ander domein mislukte. Deze hypothese wordt niet enkel naar het pedagogisch hoger onderwijs geformuleerd. Ook tegenover de universitaire aggregatie bestaat een dergelijk wantrouwen. Men vermoedt dat een deel van de studenten de aggregatie volgen omdat het eventueel de kans geeft om les te geven, bij gebrek aan andere werkgelegenheid. Dit alles moet echter nog nauwkeuriger onderzocht worden.

D. Kennis van en houdingen tegenover het VSO

De nieuwe generatie leerkrachten is reeds enigszins vertrouwd met de doelstellingen van het VSO, nochtans niet in zo'n hoge mate. Het klinkt immers bevreemdend dat ongeveer 40 % van de studenten niet in staat waren ook maar één doelstelling van het VSO te formuleren. Een onderwijssysteem dat in de toekomst op een veralgemening kan rekenen zou toch beter gekend moeten zijn door toekomstige lesgevers. Anderzijds is het wel zo dat ongeveer 15 % drie of meer doelen konden opnoemen. Maar dit weegt niet op tegen de zwakke positie van de meerderheid van de studenten.

Deze onwetendheid van de studenten zou men misschien op hun eigen verantwoordelijkheid kunnen schuiven, ware het niet dat in bepaalde instellingen nooit op een systematische wijze over VSO gesproken werd. Hun aantal is niet groot, maar toch merkwaardig. Ongeveer 9 % hebben hun kennis over het VSO opgedaan langs media of andere toevallige informatie. Het zijn ook deze studenten die zelden met hun medestudenten over VSO discussieerden en doorgaans geen enkel, en in enkele gevallen één of twee doelen konden citeren. Daartegenover staat echter ook dat 22 % wel systematische informatie hebben gekregen in de school en daarenboven ook langs de media vertrouwd geraakte met het VSO. Zij discussieerden ook over deze doelstellingen en konden daarenboven één of twee doelen vermelden. Dit deel wordt hier "sterk geïnformeerd" genoemd. Alle overige studenten lagen tussen die twee uitersten. De studenten zelf waren niet tevreden omtrent de geboden informatie, ruim de helft voelde zich onvoldoende geïnformeerd over het VSO.

Het VSO als globaal fenomeen werd door de meerderheid der studenten eerder positief ervaren. Juist zoals voor de leerkrachten was er een meetinstrument opgebouwd (cf. p. 39), maar met het verschil dat de mogelijke scores varieerden van 16 (eerder negatief tegenover VSO)

tot 112 (eerder positief tegenover VSO). Het theoretisch midden is hier score 64 en het was zo dat slechts 11 % van de studenten zich beneden dit cijfer situeerden. Men moet nochtans opletten daaruit te besluiten dat alle studenten onverdeeld gunstig tegenover de nieuwe onderwijsstructuur staan; 33 % met een score hoger dan 84 staan erg positief tegenover VSO. Ergens in het midden (score 73 tot 83) zijn er nog eens 34 %. De overige studenten staan ofwel afwijzend of eerder neutraal tegenover de innovatie. Tot zover de globale attitude tegenover het VSO.

Maar welk is nu de houding van deze toekomstige leerkrachten tegenover een aantal bijzondere aspecten van het VSO ? Op de eerste plaats : geloven studenten dat begaafdheid vormbaar is ? Het merendeel meent dat de intellectuele bekwaamheden van leerlingen kunnen gevormd, ofschoon er ook een gedeelte van die bekwaamheden als gegeven moet beschouwd worden. Eén vijfde meent dat intellectuele bekwaamheden zonder meer vormbaar zijn. Een klein deel (ongeveer 7 %) stelt echter dat leerlingen met een bepaalde intellectuele bagage bij hen terecht zullen komen waar niet veel meer aan te veranderen valt, m.a.w. intellectuele bekwaamheden liggen eens en voor altijd vast.

In deze context is het ook te verstaan dat de meeste studenten menen dat men alle leerlingen de kans moet geven om gelijk welke vorm van middelbaar onderwijs te beginnen, nochtans niet onvoorwaardelijk. Voor één derde onder hen zou de toelating tot gelijk welk secundair onderwijs grotendeels zonder beperkingen moeten gegeven worden. Ruim 14 % vinden dit echter niet vanzelfsprekend. Zij menen dat de kwaliteit van het onderwijs erdoor kan dalen of dat het enkel maar illusies bij leerlingen kan opwekken. Kortom, het schept meer problemen dan er worden opgelost.

Ook al zijn de meeste studenten ervan overtuigd dat elke leerling gelijk welke vorm van secundair onderwijs moet kunnen aanvatten, toch geloven zij niet dat het een goede zaak is *alle leerlingen, afgezien van hun bekwaamheden, in eenzelfde klas te plaatsen*. Ruim 42 % komen niet boven het theoretisch midden van de gebruikte maatstaf, de overigen wel. Maar ook voor deze laatste categorie kan men moeilijk spreken van een onverdeeld enthousiasme. Bij de opposanten leeft de vrees dat dit principe het klasniveau zal verlagen, of dat begaafde leerlingen daardoor de moed zouden verliezen. De verdedigers van heterogene klassen qua begaafdheid geloven daarentegen dat de minder begaafden door de anderen zullen opgetrokken worden.

Minder problemen hebben de toekomstige leerkrachten met de bedoeling van de VSO-initiators om *leerlingen uit verschillende sociale milieus in dezelfde klassen* onder te brengen. Op een schaal variërend tussen 30 en 150 wijzen slechts 6 % dit principe af. Hieruit mag men echter niet besluiten dat toekomstige leerkrachten er onverdeeld gunstig tegenover staan. Ruim 34 % halen een score 127 of hoger, en 35 % een score 34 tot 113, de overigen bevinden zich daartussen. Tegenstanders

zien een probleem in de mogelijke rivaliteit tussen leerlingen van verschillende sociale herkomst en geloven dat dit nadelig is. Verdedigers van het principe -en dit is wel het grootste deel- ontwaren hierin een mogelijkheid om leerlingen iets te laten leren over eenieders levenswijze. Het zou ook de leerlingen uit de minder gegoede milieus stimuleren.

Indien het zo is dat de studenten geloven dat het zinvol is leerlingen met een verschillende sociale achtergrond in dezelfde klassen onder te brengen, dan ligt de volgende vaststelling binnen de verwachtingen : men is er van overtuigd dat men *langs het onderwijs de socioculturele achterstand van de leerlingen kan ophalen*. Men weet immers uit onderzoek dat in handarbeidersgezinnen het taalgebruik anders is dan het schoolse taalgebruik. Het opvoedingsklimaat is eerder gericht op een directe behoeftenbevrediging zodat er minder aandacht is voor de waarden die in een langdurig onderwijs aanwezig zijn. Men gelooft echter dat het onderwijs hieraan iets kan veranderen. Dit blijkt voldoende uit het volgende : 34 % van de studenten halen een score 90 of meer en 32 % bereiken nog een cijfer tussen 82 en 89. Men eist deze taak voor het onderwijs op, enerzijds vanuit de eisen die een democratische en rechtvaardige samenleving op dit ogenblik stelt, anderzijds vanuit de opvatting dat onderwijs meer kindgericht moet zijn. De enkelen die het principe verwerpen, zien heel de onderneming als ietwat naïef en utopisch.

Hulpmiddelen om voorgaande doelen te bereiken zijn uitstel van studiekeuze, coördinatie van de vakken en coïstructie. Wat denken toekomstige leerkrachten hierover ?

Door tegenstanders van het VSO wordt op de huidige dag de *uitstel van studiekeuze* dikwijls gezien als tijdverlies voor eenieder. Leerlingen, meer geschikt voor een algemeen, theoretische vorming, zouden veel tijd verliezen aan bijkomstige dingen, en handvaardige kinderen zouden zich doodvervelen en een nog grotere aversie van de school krijgen. Dit standpunt wordt enigszins gedeeld door 7 % van de studenten. De overigen geloven echter in de waarde van uitstel van studiekeuze : 35 % halen zelfs een score van 101 of meer op 120, en 31 % van 91 tot 100, de overigen scoren lager. De argumentatie voor studiekeuze-uitstel klinkt als volgt : leerlingen kunnen hierdoor beter al hun capaciteiten en verlangens leren kennen; op basis hiervan kan dan later een betere studiekeuze gebeuren die niet zo sociaal bepaald is dan wanneer een leerling (of later zijn ouders) deze zou(den) doen op twaalfjarige leeftijd.

"Coördinatie en integratie van verschillende vakken" roepen verschillende beelden op bij de studenten. De meerderheid (78 %) ziet het echter op één manier, nl. als een samenwerking tussen leerkrachten van verschillende vakken om gemeenschappelijk een bepaald probleem te benaderen; 14 % zien het iets verschillend, nl. leerkrachten van verschillende vakken werken samen om lacunes, overlappingsen en tegenspraken te vermijden. De overigen willen de samenwerking tussen leerkrachten niet zo sterk. De autonomie van elke leerkracht is voor hen van groter belang.

Hoe wordt die coördinatie van de vakken nu geapprecieerd door de studenten ? Slechts 7 % stellen zich eerder negatief op; 34 % staan zeer positief en halen een score van 82 en meer op 100. Een andere 34 % scoren tussen 74 en 81 en alle overigen hebben een lager cijfer. Hoe luidt de verantwoording van de verdedigers ? Door vakken te integreren genieten leerlingen een meer werkelijkheidsbetrokken onderwijs en zullen zij de complexiteit van de problemen beter zien. Daarenboven verschaft het de leerlingen een beter zicht op de bijdrage van elk vak afzonderlijk. De opposanten van de vakkenintegratie voeren daarentegen aan dat een scheiding van vakken vanuit wetenschappelijk oogmerk belangrijk is. Tenslotte kan de vakkenintegratie een lastig te realiseren opgave zijn voor de leerkrachten.

Coïnstructie, het samenplaatsen van jongens en meisjes in dezelfde klas, wordt door de meeste studenten niet als een probleem ervaren. Slechts 5 % wijzen coïnstructie eerder af. De overigen zien heil in dit principe, al is het in verschillende mate. 33 % scoren 68 of meer op 77 punten, 34 % 60 tot 67, en de overigen minder dan 60.

Wil VSO een meer democratische samenleving bewerken dan moet daarvan reeds een prefiguratie gevonden worden in de school, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen. De vraag is uiteraard hoe men die democratie ziet. Democratie moet niet noodzakelijk samenvallen met autonomie, ofschoon dit kan. Tenoverstaan van de school denken ongeveer 20 % van de studenten aan verregaande *autonomie* : zij willen de school los van de kaders, vastgelegd door de centrale overheid. De meerderheid echter wil de band met de centrale overheid niet loslaten. Zij pleiten voor een beperkt zelfbeschikkingsrecht binnen de nationale onderwijsstructuren. Hoe dit er in de praktijk zou kunnen uitzien, dient nog nader te worden onderzocht.

Bij de uitoefening van hun pedagogisch-didactische taak worden leerkrachten geconfronteerd met minstens vier partijen : de directie, collegae, leerlingen en ouders. Anderen spelen uiteraard ook een rol, o.a. inspectie, maar deze laten we nu buiten beschouwing. Traditioneel is het zo dat het *zwaartepunt van de beleidsstructuur bij de directie* ligt. Leerkrachten worden in het VSO echter ook verondersteld het heft meer zelf in handen te nemen. Dit is ook wat er leeft bij toekomstige leerkrachten. De directie heeft qua schoolbeleid zeer zeker beslissingsrecht, maar ook de leerkracht heeft dit, zo menen zij. Ook op het administratief-organisatorisch vlak wordt volledig beslissingsrecht gegeven aan de directie. Slechts weinige studenten hebben hierover twijfels. Maar zij zijn er anderzijds evenzeer van overtuigd dat dit ook hun recht is. De school zou dus in die zin geleid worden in collegialiteit tussen directie en leerkrachten.

Anders is het gesteld met hun opvatting omtrent de *inspraak van ouders en leerlingen*. Ofschoon ongeveer 40 % van de studenten menen dat ouders en leerlingen op het pedagogisch-didactische vlak mogen medebeslissen, is de meerderheid toch van mening dat de inspraak niet ver-

der kan gaan dan medeberslussen of informatie krijgen. Op het administratief-organisatorische vlak wordt een nog meer afwijzend standpunt ingenomen tegenover inspraak van ouders en leerlingen : 26 % menen dat leerlingen op dit domein ook mogen meebeslissen en 22 % willen ook de ouders hierin betrekken. Voor de meerderheid blijft het schoolbeleid echter een zaak van deskundigen, nl. directie en leerkrachten.

Voor deze toekomstige leerkrachten is hun inspraak in de school een voor de hand liggende zaak, slechts 4 % wijzen deze enigszins af. Men kan stellen dat ruim 32 % zeer positief staan tegenover de *inspraak van leerkrachten* in de school. Zij krijgen 125 of meer punten op een totaal van 140. 36 % halen tussen de 112 en 124 punten, terwijl de overigen meer reserves hebben of doorgaans meer nadelen dan voordelen in inspraak zien.

HOOFDSTUK 3 : KLASGEDRAG VAN LEERKRACHTEN

Het VSO is niet enkel een nieuwe structuur voor het secundair onderwijs, maar tevens een uitnodiging van en een opgave voor de leerkrachten hun taak anders te zien dan zij traditioneel gewoon waren. Op de eerste plaats veronderstelt dit een ander klasgedrag. Klassen zouden immers niet meer samengesteld zijn uit relatief homogene groepen leerlingen zoals dat voorheen het geval was. Technisch onderwijs trok immers een ander type leerling aan dan bvb. Latijnse humaniora. Nu zouden deze leerlingen samen zitten. De taak van de leerkrachten zou erin bestaan deze leerlingen te observeren en te oriënteren naar de juiste studiekeuze. In plaats van een globale klasbenadering zoals dat vroeger mogelijk was wordt nu een meer persoonlijke benadering van de leerlingen verondersteld. Daartoe moeten leerkrachten de leerlingen meer systematisch observeren, zowel wat hun interesse voor vakken als hun sociale herkomst betreft. Dit is een eerste doelstelling die zal worden beschreven.

Wil men een persoonlijke benadering van de leerlingen realiseren dan moet leerstof gedifferentieerd worden, rekening houdend met de capaciteiten en interesse van de leerlingen. Ook dit is een taak die de leerkrachten in hun klas moeten realiseren. Het is de tweede doelstelling die zal geanalyseerd worden.

Om deze VSO-doelen te bereiken wordt van de leerkrachten verwacht dat zij de oude, meer leerkrachtgerichte didactische werkvormen verlaten, en meer leerlinggerichte werkvormen aanwenden. Dit wordt in de derde paragraaf wat nader bekeken.

En tenslotte wil het VSO af van een te enge evaluatie-opvatting van leerlingen. Men wil de evaluatie evenzeer opengetrokken zien naar het domein van de houdingen. Dit is nog een nieuwe opdracht die de leerkrachten in hun klas moeten waar maken. Realiseren leerkrachten dit doel ? Deze vraag zal in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk aan de orde komen.

§ 1. Systematische observatie van leerlingen : een lastige karwei ?

In de VSO-optiek is *permanente observatie* een belangrijk doel. Wil men leerlingen optimaal begeleiden naar de voor hen meest aangepaste vorming dan dient men rekening te houden met hun capaciteiten, voorkeuren en attitudes. Deze kennen is dus een noodzaak. Progressieve oriëntatie en permanente studiebegeleiding worden erdoor mogelijk gemaakt.

Hoe werd deze permanente observatie onderzocht ? Zoals vroeger reeds meegedeeld, gaat het hier om het zelfbeeld dat de leerkrachten hiervan opvangen. Door controlevragen werd echter voorkomen dat een onbetrouwbare descriptie zou gegeven worden.

De instanties die de doelstellingen opstelden, zagen deze observatie voornamelijk met betrekking tot het leergedrag, de belangstellingspatronen en attitudes. Het onderwijs moet in hun optiek immers beter "aansluiten bij de persoonlijke capaciteiten en interesses van eenieder". Om dit te kunnen doen moet men observeren. De aandacht ging uit naar drie punten: 1) observatie door leerkrachten van de belangstelling van de leerlingen; 2) de observatie van hun bekwaamheden en 3) de observatie van hun sociale herkomst. Met "bekwaamheden" werden niet enkel de intellectuele bekwaamheden bedoeld, maar ook handvaardigheden en attitudes. Het was de vraag of leerkrachten dit ook zo zagen. Sociale herkomst werd als belangrijk ervaren omdat bij de VSO-initiatiefnemers ook duidelijk de bedoeling bestond om sociale integratie tussen leerlingen van verschillende sociale afkomst te bewerken. Daardoor zou o.m. bijgedragen worden tot het ophalen van de socioculturele achterstand bij bepaalde leerlingen.

A. Observatie van de interesse van de leerlingen

Ofschoon in de officiële VSO-stukken observatie van de leerlingen als een belangrijke taak voor de leerkrachten is aangegeven, dringt dit toch bij meer dan de helft van de leerkrachten niet door. Op de vraag "Bestaan er voorschriften om allerlei persoonlijke gegevens over de leerlingen te verzamelen, meer bepaald wat de interesse en belangstelling van de leerlingen betreft?" antwoorden 51 % "neen". Volgens de leerkrachten die deze observatietaak dan wel erkennen, is het echter niet steeds duidelijk wie hen die opdracht geeft. Voor een groot deel komen deze voorschriften van de directie (17 %) en het PMS (9 %). Voor anderen komen ze van klastitularis, collegae, "de school", het "katholiek onderwijs", het ministerie of het "VSO".

Deze opvatting heeft wel enigszins een feitelijke grond, want 38 % stellen dat er "officiële documenten" dienen ingevuld te worden over de interesse van de leerlingen. Het ogenblik echter waarop het dient te gebeuren is erg verschillend: 39 % stellen dat zij dit elk trimester moeten doen, 28 % elke maand; 16 % voelen zich hiertoe elke één of twee weken verplicht en 12 % slechts bij het begin van het jaar. Veel vertrouwen geniet deze methode bij de leerkrachten niet: slechts 28 % van hen die officiële stukken over interesse invullen, vinden dit voldoende om de belangstellingssfeer van de leerlingen te kennen.

Het is echter zo dat 31 % van de leerkrachten persoonlijk een systeem zouden ontwikkeld hebben om de belangstelling van de leerlingen te noteren. Wanneer echter gevraagd wordt hoe dit persoonlijk systeem eruit ziet, worden er voor het grootste deel stereotiepe antwoorden gegeven. Slechts 12 % van de leerkrachten beschrijven min of meer accuraat hun werkwijze. Er wordt o.m. een dossier aangelegd per leerling waarin de typische opstellingen van leerlingen genoteerd worden, men vult kaarten met attitudes van leerlingen in, men legt vragenlijsten voor, of men bouwt in proefwerken vragen in waaruit de belangstelling kan worden afgelezen. Dit persoonlijk systeem wordt nochtans niet steeds toe-

gepast; slechts 3/4 van deze leerkrachten houdt dit systeem regelmatig bij.

Spijts al deze onvolmaaktheden wordt toch door ruim 2/3 van de leerkrachten beweerd dat in de dagelijkse klaspraktijk met de eventuele belangstellingsverschillen van de leerlingen rekening wordt gehouden. Dit gebeurt op verschillende manieren. Sommige leerkrachten (18 %) trachten de moeilijkheidsgraad en de lesthema's aan te passen aan de leerlingen. Anderen (16 %) lieten de leerlingen vrij teksten kiezen. Ook werden er verschillende en specifieke taken aan leerlingen opgelegd (12 %). Een kleine minderheid bracht leerlingen in homogene groepen samen (5 %) of gaf bijzondere hulp (3 %).

De redenen waarom met de belangstelling van de leerlingen geen rekening wordt gehouden, zijn ook zeer verscheiden. Door de meerderheid van de leerkrachten wordt ofwel het leerprogramma, ofwel de eigen aard van het vak ("wiskunde leent zich daar niet toe"), ofwel de homogeniteit van de klas aangevoerd. Andere leerkrachten, maar dit is slechts een minderheid, wijzen op het tijdsgebrek hiervoor, de heterogeniteit van de klas, of het gebrek aan inzicht in differentiatie.

Op basis van bovenstaande gegevens is het moeilijk om een eenduidige uitspraak te doen over de mate waarin deze doelstelling gerealiseerd wordt. Daarom werden de bovenstaande waarnemingen gecombineerd. Wij spreken dan ook maar van een echte doelrealisatie als leerkrachten stellen dat zij rekening houden met de interesse van de leerlingen en daarvoor ook speciaal informatie verzamelen. Dit gebeurde door 22 % van de leerkrachten. De anderen hielden ofwel geen rekening met de belangstelling van de leerlingen, verzamelden geen informatie daarover of stelden dat zij letten op verschillen tussen leerlingen, maar konden niet vertellen welk observatiemateriaal zij gebruikten.

Ofschoon een ideaal VSO om een constante observatie van de interesse van de leerlingen vraagt kan men toch geen noemenswaardige verschillen vinden tussen de leerkrachten in type I en deze in type II. Wel wordt dit beter gerealiseerd door de regenten dan door de licentiaten. En hier ziet men dan iets merkwaardigs: in de traditionele onderwijsstructuur observeren regenten duidelijk meer dan licentiaten, niet in de nieuwe structuur. Dit leidt tot de hypothese dat type I een zulkdanig andere structuur betekent dat het observatiegedrag van regenten en licentiaten erg op elkaar gaat gelijken.

Ook het gedoeerde vak heeft zijn betekenis: neerlandici observeren in significant groter aantal de interesse van hun leerlingen dan de wiskundigen. Zoals vroeger opgemerkt geeft wiskunde weinig kans om op de verschillende belangstelling van de leerlingen in te spelen. Voor het vak Nederlands is er meer keuzemogelijkheid tussen wat men in de klas behandelt. Dergelijke observatie van de interesse van leerlingen is erg belastend voor de leraars. Het is niet eenvoudig om leerlingen

te onderrichten volgens een bepaald leerplan en daarenboven aandacht te geven aan wat er leeft in de klas. Het is wellicht een taak waar leerkrachten gevoelig voor zijn maar waarvoor zij niet gemakkelijk de tijd kunnen vrij maken. Het is in elk geval duidelijk dat zij die deze observatie systematisch doen ook gewag maken van een zware arbeidslast. Dit is althans het geval in type I en voor de licentiaten. Wat nu eerst komt de interesse-observatie of de arbeidslast is niet duidelijk. Het moet onderzocht worden of leerkrachten die aan observatie doen hierdoor meer belast worden, dan wel of leerkrachten die reeds veel werk hebben sneller bereid zijn om deze bijkomende taak erbij te nemen.

Verder valt een trend waar te nemen dat leerkrachten die zich sterk gedeprimeerd voelen van de besluitvorming in de school, meer aandacht hebben voor de interesse van hun leerlingen. Het lijkt wel dat leerkrachten zich meer om de leerlingen gaan bekommeren als zij zich meer vervreemd voelen van de organisatie van de school. Of leerkrachten zich nu meer interesseren voor leerlingen omdat zij zich vervreemd voelen of wel omgekeerd dient nog te worden onderzocht. Het lijkt echter geen twijfel dat deze relatie vooral bij regenten te vinden is, zij het enkel in type I en bij deze die Nederlands geven.

B. Observatie van de bekwaamheden van de leerlingen

Bekwaamheden van leerlingen worden door 2/3 van de leerkrachten beschouwd als te observeren fenomenen. Om deze gegevens systematisch in te vullen beschikt 2/3 over officiële documenten en slechts de helft van hen vindt dit voldoende om met leerlingen te werken. Daarenboven heeft 1/5 een eigen systeem uitgewerkt. Het ritme waarmee deze stukken worden ingevuld is zeer verscheiden. Officiële stukken worden door 22 % om de week, door 42 % om de maand en 32 % elke trimester ingevuld.

De wijze waarop met deze informatie over bekwaamheden rekening werd gehouden is ook zeer verscheiden. Hier enkele markante uitspraken :

- "leerlingen bijwerken en methode laten uitleggen"
- "aanpassing van onderwerpen aan verstandelijk vermogen van de leerlingen"
- "leerlingen verdelen in groepen van verschillende bekwaamheden"

C. Observatie van de sociale herkomst van de leerlingen

Sleutelen aan de socioculturele achterstand betekent dat men weet met welke leerlingen men werkt; 43 % leerkrachten voelen zich op één of andere wijze verplicht hierover inlichtingen te verzamelen. Praktisch betekent dit dat 29 % hiervoor beschikken over een soort officiële handleiding om de sociale achtergrond van leerlingen te noteren en slechts 14 % over een eigen ontwikkeld systeem. Het is immers zo dat

2/3 van de leerkrachten die over een officieel systeem beschikken dit jaar materiaal verzamelden. Nochtans was dit slechts volgens 13 % voldoende. Daarom ook die aanvullende persoonlijke observaties door een klein deel van de leerkrachten.

De persoonlijke informatie heeft hoofdzakelijk betrekking op de gezinssituatie van de leerlingen. Voor het overige betreft het : beroep van ouders, gezinssamenstelling, aantal kinderen en rangnummer van het kind in het gezin.

Ook al voelt men zich gedwongen al dit materiaal te verzamelen, toch is het niet voor alle leerkrachten duidelijk wat zij ermee moeten beginnen; 39 % houdt op één of andere wijze rekening met de sociale herkomst, maar een groter aantal verzet er zich tegen. De motieven voor de twee standpunten klinken allemaal erg redelijk.

Wanneer leerkrachten met de sociale achtergrond rekening houden, dan doen zij dit voor het overgrote deel vanuit het bewustzijn dat leerproblemen kunnen voortkomen uit problemen die zich in het gezin van de leerlingen voordoen. Om die reden gaan zij toleranter zijn tegenover leerlingen met gezinsproblemen, of zullen zij met meer geduld het gedrag van deze leerlingen aanvaarden. Dit begrip resulteert voor een deel van de leerkrachten in meer hulp en aanmoedigingen voor de benadeelde leerlingen; soms tracht men leerlingen langs bijzondere instellingen, zoals het PMS te helpen.

Als men geen rekening houdt met sociale herkomst, dan gebeurt dit in overwegende mate omdat leerkrachten menen dat sociale herkomst niets met de kennis van een vak heeft uit te staan (15 %), ofwel omdat zij menen dat het onrechtvaardig zou zijn hiermee rekening te houden (17 %). Andere leerkrachten voeren nog aan dat er tussen de aard van het vak (veelal wiskunde) en sociale herkomst geen enkele band bestaat. Een deel bekennen dat zij niet weten hoe deze observatie moet gebeuren, dus ook geen gegevens over de sociale herkomst hebben en er dan ook geen rekening kunnen mee houden.

Om tenslotte te bepalen waaraan een leerkracht moet voldoen om een aanvaardbaar niveau van dit VSO-doel te bereiken, werd gesteld dat leerkrachten rekening zouden houden met eventuele sociale verschillen en dit op basis van een stuk gesystematiseerde observatie. Deze strenge eis werd slechts door 14 % bereikt; de overige 86 % voldeden helemaal niet of slechts gedeeltelijk aan deze eisen.

Nu zou men verwachten dat type I-leraars, gezien de bijzondere doelen van type I, meer aandacht zouden hebben voor de sociale herkomst van de leerlingen. Men komt echter bedrogen uit. Noch in het traditioneel, noch in het vernieuwd onderwijs, weet men goed wat moet gedaan worden met dergelijke informatie. Het is ook niet juist te stellen dat het principe van de observatie van de sociale herkomst reeds beter doorgedrongen is bij regenten dan bij licentiaten, spijts de didactisch wel-

licht ruimere voorbereiding van eerstgenoemden. De cijfers zeggen enkel dat dit observatieprincipe beter thuishoort in de taakomschrijving van de leerkrachten Nederlands dan wel in deze van de wiskundigen. Veralgemening is hier echter ook gevaarlijk : zeer waarschijnlijk zijn enkel de type I-regenten Nederlands beter op dit vlak dan type I-regenten wiskunde. De band tussen overdracht van wiskunde en sociaal milieu van de leerlingen is voor de meeste wiskundigen niet duidelijk, in elk geval minder voor de wiskundigen dan voor hun collega's die Nederlands onderrichten.

Indien de leerkrachten het VSO in zijn geheel hoog waarderen dan is er meer kans dat zij ook de sociale herkomst van de leerlingen gaan observeren. De waarde van deze observatietask blijkt bij deze mensen meer aanvaard te zijn. Deze relatie wordt echter niet in elke categorie leerkrachten teruggevonden, zij beperkt zich tot deze in type II en de leraars Nederlands. Daarenboven is deze trend zwak. Waarom dit verschil in het traditioneel onderwijs ? Men kan hier de hypothese formuleren dat indien leerkrachten in dit soort onderwijs positief staan tegenover de doelstellingen van het VSO, zij ook in beperkte mate deze doelstellingen zullen trachten te realiseren. Ook neerlandici geven hiervan blijk : een positieve houding wordt gemakkelijk omgezet in een bepaald VSO-gedrag.

Zijn leraars tijdens hun opleiding in min of meerdere mate goed voorbereid voor het VSO, dan neigen zij er enigszins toe de sociale herkomst van de leerlingen te observeren. Tijdens de opleiding is men wellicht bewust gemaakt van het belang van deze observatie om van daaruit een betere begeleiding te organiseren. Dit gedrag wordt nogmaals versterkt wanneer het gaat om leraars die in het VSO zelf les geven, zij het meer bepaald bij de neerlandici. Het is in elk geval duidelijk dat de VSO-structuur een positief effect heeft voor wat de observatie van de sociale herkomst van de leerlingen betreft.

Voor het overige zijn er geen interessante relaties te vinden tussen observatiegedrag en zeven andere factoren. Hiervan moet toch één merkwaardigheid vermeld worden. Niets wijst erop dat leerkrachten die positief staan tegenover het samenbrengen van kinderen uit verschillende sociale milieus in dezelfde klassen, zich ook meer intensief zouden bezig houden met het observeren van leerlingen. Houdingen zijn blijkbaar geen garantie dat men zich gedraagt zoals de uitgedrukte houding dit laat vermoeden. Het blijft nog steeds moeilijk een ideaal om te zetten in concreet gedrag.

Nu is het wel zo dat dit observeren niet zo eenvoudig is. Men krijgt de leerlingen maar voor een beperkte tijd in een bepaalde klas. Leeropdrachten zijn toegespitst op enkele leerjaren en dit heeft tot gevolg dat men het grootste deel van leerlingen maar gedurende een relatief korte periode voor zich heeft. De meeste leerkrachten onderwijzen hun leerlingen één jaar (68 %), een klein deel (20 %) gedurende twee jaar, en de kleinste groep meer dan twee jaar.

§ 2. Leerstofdifferentiatie

Een leerlingbetrokken onderwijs zal in de VSO-filosofie meer aansluiten bij de persoonlijke capaciteiten en interesses van de leerlingen. Hiervoor is observatie een noodzakelijke stap. Maar leerkrachten zijn niet die nauwkeurige observatoren die men graag in hen zou vinden. Dat impliceert meteen ook dat differentiatie van de leerstof volgens de capaciteiten van de leerlingen niet zo eenvoudig zal verlopen aangezien de noodzakelijke basis hiervoor niet aanwezig is.

Deze differentiatie werd op drie domeinen bekeken, nl. 1) differentiatie naar interesse van de leerlingen; 2) naar sociale herkomst en 3) naar inhoud en/of volume van de leerstof. Als criterium werd gesteld dat indien een leerkracht op geen enkel of slechts op één van deze domeinen differentieerde er van "zwakke" leerstofdifferentiatie gesproken zou worden. Indien docenten op twee of drie domeinen differentieerden wordt dit als "sterke" differentiatie beschouwd.

Op basis van deze relatief harde criteria was er ruim 1/3 van de leerkrachten die sterk differentieerden tussen hun leerlingen. Voor de overigen bleek de klassikale opstelling t.a.v. hun cliënteel nog steeds de regel te zijn. Het is voor de meesten trouwens een lastige taak om leerlingen andere stof te geven en/of eventueel minder stof, rekening houdend met hun capaciteit en/of interesse; slechts 16 % van de leerkrachten doen dit terwijl de overweldigende meerderheid zijn leerlingen op een identieke manier behandelt. Het ligt voor de hand dat dit ook een redelijk standpunt is wanneer men met groepen leerlingen van ongeveer gelijke bekwaamheid werkt, zoals sommige leerkrachten ook vermelden. Daarenboven was het zo dat een groot deel van de differentiërende leerkrachten dit niet zo zeer zagen in termen van reductie van leerstofvolume, maar wel eerder in termen van tolerantie en begrip voor leerlingen met problemen.

Differentiatie van de leerstof, ofschoon een lastig te realiseren doel, is een "must" voor een leerkracht die het met de innovatie eerlijk meent. Dit is echter nog steeds meer een wens dan een realiteit. Het is duidelijk dat men van type I-leerkrachten in algemene regel niet kan zeggen dat zij meer aan leerstofdifferentiatie doen dan hun collegae in het traditionele onderwijs. Meer betekenisvol is het verschil in differentiatiegedrag tussen regenten en licentiaten. De regenten, didactisch meer geschoold, differentiëren in groter aantal dan de licentiaten. Dit mag nochtans niet zo maar veralgemeend worden : enkel wiskundige regenten differentiëren meer dan licentiaten wiskunde, welk ook het type is waarin zij les geven.

Nochtans is het zo dat het vak Nederlands duidelijk meer leerstofdifferentiatie toelaat dan het vak wiskunde. Wiskunde heeft zijn logica en complexiteit die voor de meeste leerkrachten een gegeven is. Neerlandici vinden blijkbaar tal van andere wijzen om hun vak verschil-

lend over te brengen aan de leerlingen. Dit geldt voor de licentiaten in beide onderwijstypes en voor de regenten in het traditioneel onderwijs. Regenten in het VSO daarentegen differentiëren allen even sterk, of zij nu wiskunde geven of Nederlands. De VSO-structuur brengt regenten Nederlands en wiskundigen in zekere zin tot een gelijk standpunt inzake differentiatie.

Houden leerkrachten van het VSO, dan passen zij hun lessen ook meer aan de bekwaamheden van de leerlingen aan. In feite drukt men in deze gedragswijze uit dat leerlingen centraal staan in het onderwijsproces. Dit is echter niet voor alle leerkrachten waar. Het zijn enkel de regenten van type II, de regenten Nederlands en neerlandici van type I die sterk de stof differentiëren indien zij het VSO genezen zijn. Waar ligt de reden hiervan? Kan men deze zoeken in de betere didactische voorbereiding van de regenten en in de minder strakke werkwijze voor het vak Nederlands? Of is het zo dat wiskundigen meer vakgeoriënteerd zijn en neerlandici meer studentgericht? Dit zal nog dienen onderzocht te worden.

Staan leerkrachten positief tegenover de integratie van leerlingen met een verschillende begaafdheid in dezelfde klassen dan brengen zij ook meer differentiatie aan in hun lessen. Deze trend is zichtbaar in type I en bij de regenten, en meer bepaald bij de regenten en de wiskundigen van type I. De VSO-structuur schijnt in die zin wel een positief klimaat te creëren voor de realisatie van een meer kindgericht onderwijs. In de opvatting van deze leraars en leraressen moet het samenbrengen van leerlingen met verschillende capaciteiten ook een andere didactische aanpak tot gevolg hebben.

Kan men anderzijds verwachten dat leerkrachten die een VSO-gerichte opleiding hebben gekregen ook meer studentgericht handelen in de vorm van differentiatie van de leerstof? In feite niet. Buiten het feit dat licentiaten Nederlands met een VSO-gerichte opleiding wel veel differentiëren, is deze band bij geen enkele categorie te zien.

Ook de arbeidslast van de leerkrachten heeft weinig te betekenen. Het best kan men het zo samenvatten: licentiaten in het VSO zijn volgens de gebruikte criteria meer belast wanneer zij ook meer trachten te differentiëren in hun leerstof. Opmerkelijk is dat de arbeidslast van de VSO-licentiaat deze leerstofdifferentiatie niet afremt.

Tenslotte nog dit: er is een zeer zwakke trend dat leerstofdifferentiatie meer gebeurt door minder ervaren (minder dan vijf jaar klaservaring) leerkrachten dan wel door ervaren leerkrachten. Dit is uitsluitend het geval bij licentiaten in het traditioneel onderwijs. Men kan hier enkel vermoeden dat deze minder ervaren leerkrachten wellicht in hun opleiding meer bagage hebben meegekregen om leerstofdifferentiatie toe te passen. Of is het zo dat de minder ervaren type II-licentiaat een bijzonder soort lesgever is, verschillend van zijn oudere collega?

§ 3. De traditionele didactiek overheerst nog steeds

De strikte vakkenscheiding werd door de VSO-initiators ervaren als één van de inconvenienten van het onderwijssysteem. In de plaats daarvan wilde men een sterkere coördinatie van de vakken en men dacht zelfs aan het slopen van de muren tussen de vakken. De hedendaagse didactiek had daar ook de weg reeds voor beschreven. Thematisch onderwijs werd voorgesteld naast de klassieke leerstofopdelingen. Ook de vormingsmethodes zag men liever meer gevarieerd: niet enkel een ex cathedra-werkvorm, maar in de plaats daarvan groepswork en projectwork. Hierin zouden leerlingen meer tot zelfwerkzaamheid gebracht worden: men zou erdoor leren zelfstandig te denken, verantwoordelijkheid opnemen enz.

Spijts deze nieuwe didactische inzichten en nieuwe VSO-structuur blijft de voorkeur van de meeste leerkrachten uitgaan naar doceerles (41 %) en klasgesprek (53 %). Slechts 4 % van de leerkrachten verkiezen groepswork en 2 % geprogrammeerde instructie. Nochtans stelt bijna de helft van de leerkrachten dat zij op de tweede plaats in hun doceeractiviteit het groepswork opnemen en 1 % kiest in tweede instantie projectonderwijs.

Bekijkt men het nu enigszins anders: welke werkvorm gebruiken docenten nooit. Groepswork wordt dan door 16 % van de leerkrachten nooit aangewend. Projectwork trekt nog minder aan: 78 % werkten nooit mee aan een project. En eenzelfde deel past nooit geprogrammeerde instructie toe. Klasgesprek en doceerles zijn echter vaste waarden. Amper 5 % verwerpt klasgesprek en 9 % doceerles.

A. Groepswork en projectwork

Ofschoon groepswork door de meeste leerkrachten niet afgewezen wordt is de aanwending ervan erg verschillend. De ene helft van de leerkrachten gebruikte tijdens het laatste schooljaar nooit of maximaal zes keren groepswork. De andere helft werkt frequenter in groepen: 14 % deden het 6 tot 10 maal, 14 % 11 tot 25 maal en 22 % meer dan 25 maal gedurende het laatste schooljaar.

De opdeling der groepen gebeurde bij 47 % van de respondenten door de leerkrachten zelf en bij 31 % door de leerlingen. In 6 % van de gevallen was het nu eens de leerkracht dan weer de leerlingen die de groepen samenstelden.

Er werden bij de groepsindeling zeer verscheiden criteria gebruikt. Ruim één op vijf let erop afwisseling in de groepen te brengen en te zorgen dat de groepsleden verschillen naar capaciteiten en interesse; 15 % laten gewoon groepen werken op basis van de plaats van de leerlingen in de klas. Intelligentie van de leerlingen is voor een andere 8 % het gehanteerde criterium. Door enkelen wordt ofwel het karakter

of de belangstelling of het aantal van de leerlingen genoemd. Een op acht leerkrachten hanteren een mengsel van voorgaande criteria.

De evaluatie van dit groepswork blijft echter nog steeds de verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Meer dan één op vijf evalueren volledig autonoom, terwijl bijna de helft de evaluatie geeft na overleg met de leerlingen. Door 7 % van de leerkrachten wordt de evaluatie overgelaten aan de leerlingen zelf; voor 6 % van hen is groepswork echter een leerproces dat helemaal geen evaluatie vereist. Het staat als het ware buiten het formele evaluatieproces.

Dit zeer rijk geschakeerde beeld over de groepsworkpraktijk beoordelen, is niet eenvoudig. Nochtans moet er ergens een lijn getrokken worden tussen de meer geïnnoveerde klaspraktijk en de zwakkere realisatie. Op basis van voorgaande factoren werd daartoe een index opgebouwd. Als cesuur werd het volgende gehanteerd: leerkrachten, die in het laatste schooljaar meer dan tienmaal groepswork gebruikten, daarenboven voldoende scherp het eigenlijke groepsproces beschreven en aan groepswork een eerste of tweede voorkeur gaven tussen alle andere werkvormen, werden beschouwd als sterk groepsworkbetrokken leerkrachten: dit was voor 1/4 het geval.

De VSO-structuur heeft op dit vlak reeds positieve resultaten afgeworpen. Het is opmerkelijk dat in type I (31 %), zij het vooral bij de licentiaten wiskunde, meer groepswork wordt gedaan dan in het traditionele onderwijs (20 %). In die zin is type I een plaats van ruimere innovatie.

Daar deze techniek meer zelfwerkzaamheid van de leerlingen vergt, is het ook normaal dat leerkrachten die met oudere leerlingen werken, i.c. licentiaten, gemakkelijker naar groepswork grijpen dan wel de leerkrachten van de jongste leerlingen. Nochtans is er een proces aan de gang waardoor groepswork ook meer en meer ingeburgerd geraakt in de lagere jaren van het secundair onderwijs. Immers, voortgezet onderzoek leert dat in type I deze werkvorm enkel voor het vak wiskunde meer wordt gebruikt door de licentiaten dan door de regenten. In het traditioneel onderwijs en bij de neerlandici van type I is er geen verschil tussen licentiaten en regenten inzake groepswork.

Dit neemt niet weg dat globaal gezien wiskunde-leerkrachten minder voorkeur hebben voor groepswork dan leerkrachten Nederlands. Dit mag echter niet zonder meer veralgemeend worden, aangezien dit algemeen principe enkel opgaat voor de type I-regenten en de type II-licentiaten. Belangrijk is hier dat neerlandici en wiskundigen even intens groepswork toepassen wanneer zij als licentiaat in type I onderwijzen of wanneer zij als regent in het traditioneel onderwijs les geven.

Wat het gedrag van de licentiaten betreft, mag men wellicht stellen dat de nieuwe structuur van het onderwijs een dergelijk gedrag bij de licentiaten bewerkt dat wiskundigen zo goed als neerlandici

groepswork gaan hanteren. Bij de regenten van type II is het groepswork even zwak vertegenwoordigd in het vak Nederlands als in het vak wiskunde: zij staan trouwens met jonge leerlingen en werken in een onderwijsstructuur waar deze vernieuwing niet bewust is aangebracht.

Aangezien groepswork één van de technieken is waarmee men de VSO-doelen wil bereiken, kan men verwachten dat leerkrachten die positief staan tegenover het VSO ook gemakkelijker op deze werkvorm zullen beroep doen. Deze trend is inderdaad terug te vinden, zij het niet sterk uitgesproken. Enkel de licentiaten in type I en de licentiaten wiskunde werken in toenemende mate met groepen indien zij het VSO hoog achten.

Het is moeilijk te zeggen of groepswork nu meer arbeidsbelastend is dan een andere didactische werkvorm. Het is echter zo dat bij de licentiaten in het traditionele onderwijs en bij de licentiaten wiskunde veel groepswork gepaard gaat met veel arbeidslast. Daaruit valt echter niet af te leiden of groepswork nu wordt opgenomen om de arbeid te verlichten. Naast voorgaande factoren zijn er zwakke aanduidingen dat groepswork meer gebruikt wordt door leerkrachten met weinig beroepservaring en met een grote voorkeur voor de integratie van leerlingen van verschillende sociale herkomst in dezelfde klas. Ook is er een geringe aanwijzing dat groepswork gemakkelijker wordt aangewend door leerkrachten die zich sterk betrokken weten bij de besluitvorming in de school. Deze drie laatste relaties moeten met de nodige omzichtigheid gebruikt worden, aangezien zij maar in enkele zeer specifieke categorieën terug te vinden zijn.

Een andere werkvorm waarin de zelfwerkzaamheid van de leerlingen sterk gestimuleerd wordt, is het *projectwork*. Zoals vroeger reeds werd opgemerkt, is hier maar weinig belangstelling voor. Tijdens het voorbije schooljaar werd slechts door amper 7 % van de leerkrachten meegewerkt aan een of ander project. Voor de meesten was dit een éénmalige gebeurtenis, terwijl de anderen twee tot drie projecten doorwerkten en in enkele zeldzame gevallen maakte men gedurende het laatste schooljaar wel zes projecten mee. In de meeste projecten werkten trouwens meerdere leerkrachten samen. Het ging om een coöperatie van twee tot zeven personen en een respondent sprak zelfs van samenwerking met een andere school. In deze enkele projecten kon men meestal echt spreken van grensoverschrijding: allerlei vakleerkrachten werkten mee.

Al vindt men regelmatig in de literatuur dat *evaluatie van projectwork* een deel is van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen die het project doorwerkten, behoort deze stelregel niet tot de gewoonte van de leerkrachten. Op één uitzondering na, waar leerlingen zelf evalueerden, blijft evaluatie de zaak van de leerkrachten alleen of na overleg met leerlingen.

B. Nieuwe didactische werkvormen

Om tenslotte een globaal oordeel te vellen over de mate waarin *nieuwe werkvormen* door de leerkrachten werden opgenomen in hun schoolse activiteit werd op de volgende wijze gewerkt. Klassegesprek, groeps- werk, geprogrammeerde instructie en projectwerk werden beschouwd als nieuwe werkvormen die beter de doelen van het VSO kunnen bewerken; doceerles werd als te sterk leerkrachtbetrokken gezien. Daarom past dit minder in de oorspronkelijke VSO-bedoeling waar de zelfwerkzaamheid van de leerlingen een kans krijgt. Indien leerkrachten "doceerles" een eerste of tweede keuze gaven op het verzoek "... geef aan hoe u meestal de leerstof aanleert" dan werden zij beschouwd als weinig innoverend. Dit was voor bijna 2/3 (64 %) het geval. Spijts alle nieuwe structuren, nieuwe informatie over didactiek, enz. blijft de traditionele didactiek de bovenhand houden. Dit laat echter niet toe te oordelen over de redelijkheid of onredelijkheid van dit gedrag. Hiertoe zouden talrijke factoren dienen bekeken te worden, bvb. beginsituatie van de leerlingen, didactische bekwaamheid van de leerkrachten en vertrouwde met nieuwe werkvormen, enz.. Duidelijk is echter dat de meerderheid van de leerkrachten niet radicaal voor didactische vernieuwing kiezen.

Ook al is dit een strijdpunt in het VSO, toch kan men niet spreken van een onverdeeld succes voor wat het gebruik van nieuwe werkvormen betreft. Globaal genomen maakt men er wel minder gebruik van doceerles dan in het traditioneel onderwijs; dit verschil tussen beide verdwijnt echter als men wat nauwkeuriger analyseert.

De positie van regent of licentiaat heeft echter niet tot gevolg dat men nieuwe didactische werkvormen anders benadert. Doceerles wordt door beide posities in een gelijke mate verlaten of opgenomen. De rijkere didactische scholing van de regent is dus geen garantie voor de toepassing van nieuwe werkvormen. Hierbij is het vak dat moet onderwezen worden van veel groter belang. Voor de wiskundigen is het doceren nog de koninklijke weg om hun stof over te brengen aan jongeren: 80 % van hen vinden deze werkwijze het meest voor de hand liggend en gebruiken ze ook. Daartegenover staat echter dat 50 % van de neerlandici maar weinig geloven in het nut van de simpele doceerles; zij doceren dan ook nooit, maar kiezen voor klasgesprek of voor een andere werkvorm.

Betekenisvol voor het gebruik van deze nieuwe werkvormen is ook de aard van de opleiding van de leerkrachten. Hebben zij een meer VSO-georiënteerde vorming genoten, dan zijn zij ook meer vertrouwd met deze nieuwe aanpak. De doceerles wordt dan verlaten voor een meer leerlinggerichte didactiek. Dit is zeer duidelijk het geval bij de licentiaten en de neerlandici van type II en bij de regenten wiskunde en licentiaten Nederlands. Dit samen wijst op het grote belang van de opleiding voor de didactische innovatie.

Ook leerkrachten die de vakkenintegratie sterk verdedigen, opteren voor een nieuwe didactische aanpak. De schotten tussen de vakken wegwerken, betekent immers dat men niet langer meer vanuit zijn eigen specialisme blijft doceren, maar dat men leerlingen met andere disciplines confronteert in groeps- werk, projectwerk en dergelijke. Ook al komt deze trend maar in enkele categorieën voor, statistisch is hij duidelijk herkenbaar. In het type I-onderwijs vindt men dit verband bij regenten en neerlandici en daarnaast nog bij de wiskundige regenten in het algemeen.

Op dit ogenblik wordt deze nieuwe didactiek tevens sterk ondersteund door de leerkrachtenopleiding, ook al verloopt deze nog binnen de oude structuren. Dit getuigen de jongere leerkrachten. Immers, leerkrachten met minder dan vijf jaar beroepservaring doen opvallend meer beroep op nieuwe werkvormen. Meer bepaald is dit het geval voor de regenten en de neerlandici in het VSO, maar ook voor de regenten Nederlands in de beide onderwijstypes. Anderzijds is het wellicht ook zo dat jonge leerkrachten nog niet vastgelopen zijn in een bepaalde habitus. Men kan en men durft nog iets anders proberen.

Tenslotte weze nog vermeld dat er een zwakke trend te bespeuren is die zegt dat, naarmate leerkrachten positiever staan tegenover het VSO en meer een integratie van kinderen uit verschillende sociale milieus verdedigen, zij ook meer naar nieuwe didactische werkvormen zullen grijpen. VSO-doelen in het algemeen en integratie van leerlingen in het bijzonder kunnen wellicht beter gerealiseerd worden, indien men zich niet krampachtig aan het doceren van de les vasthoudt.

§ 4. Enkel evaluatie van het cognitieve ?

In plaats van evaluatie te herleiden tot eliminatie of negatieve selectie van de leerlingen, wordt vanuit de VSO-opstelling een permanente beoordeling voorgesteld die de leerkrachten moet toelaten de leerlingen te brengen tot de beste vorming overeenkomstig hun capaciteiten. Het ideaal is niet langer meer éénmalige trimestriële examens of iets gelijkaardigs, maar wel zeer frequente observatie en evaluatie van leergedrag en attitudes van de leerlingen. Hierdoor zou dan niet elke leerkracht voor zijn eigen vak totaal autonoom oordelen, maar dit zou dienen te gebeuren in overleg met collega's, eventueel ondersteund door de specialisten van het PMS. Zoals dadelijk zal blijken, is deze nieuwe wijze van evalueren voor de meeste leerkrachten een moeilijke taak.

Een eerste stap in de opvolging van leerlingen is de eventuele mondelinge overhoring. Dit is slechts voor 1/4 van de leerkrachten een noodzaak. De voorkeur gaat uit naar een meer occasionele aanpak. Wanneer men echter mondelinge opvragingen doet, laat de meerderheid het antwoord niet over aan het initiatief van de leerlingen: 57 % van de

leerkrachten wil immers van een bepaalde leerling weten of deze een bepaald stuk gestudeerd en/of begrepen heeft. Hier is plaats voor terugkoppeling naar de leerlingen. Erg systematisch is dit echter niet. Daarvoor komen meer de regelmatig georganiseerde schriftelijke opvragingen in aanmerking waar alle leerlingen bij betrokken zijn.

Deze toetsen zijn dan ook voor bijna alle leerkrachten (96 %) voorwerp van bespreking met de leerlingen. Dit gebeurt overwegend klassikaal (83 %). Het andere deel geeft individuele besprekingen en zeer zelden gebeurt het klassikaal én individueel.

In deze bespreking van de toetsen komt anderzijds een stuk individualisering van de leerlingen naar boven: 1/3 van de leerkrachten bespreekt de toetsen immers meestal met leerlingen die het nodig hebben en 14 % met leerlingen die erom vragen. Toetsen werden door 45 % meestal met alle leerlingen bekeken.

Deze bespreking is voor de meerderheid van de leerkrachten ook selectief. Slechts 42 % bespreken alle toetsen. De overigen beperken zich ofwel tot vragen die moeilijkheden gaven (46 %), ofwel tot toetsen waarover de studenten een uiteenzetting vroegen (6 %).

Een stap verder in deze evaluatietechniek bestaat erin dat leerkrachten ook tijd besteden om te verduidelijken waar de vorderingen of de moeilijkheden steken, dus een stuk positieve ondersteuning geven. Dit gebeurt door bijna alle leerkrachten (97 %). Hierbij wordt door één deel meestal klassikaal gewerkt (41 %) en door een ander deel individueel (47 %). Een kleine groep (7 %) gebruikt hiertoe de inhaallessen en een kleine restcategorie hanteert een mengvorm. Door de helft van de leerkrachten wordt elke leerling, die het volgens hen nodig heeft, hierover aangesproken. Bij 1/3 gebeurt dit voor alle leerlingen en bij de rest enkel maar voor de studenten die erom vragen.

Door 1/4 wordt gelijk welke vordering of moeilijkheid in de bespreking opgenomen, terwijl de helft enkel maar deze elementen opneemt die hen belangrijk lijken. Een kleine groep (17 %) commentarieert enkel maar wat de leerlingen aanbrengen als het de moeite waard is.

Deze evaluatie van het dagelijks werk gebeurt daarenboven niet enkel op basis van schriftelijke opvragingen. Andere methodes worden aangewend. De meerderheid van de leerkrachten spreekt nog over één tot drie andere evaluatietechnieken, en enkelen gaan zelfs tot het opsommen van zes. Deze evaluatiemethodes hebben voor 38 % van de leerkrachten betrekking op het gedrag (orde, stiptheid, vlijt, nauwkeurigheid, enz.) van de individuele leerling tijdens de les, terwijl andere leerkrachten (19 %) sociaal gedrag en verhoudingen tussen leerlingen en leerkrachten gaan analyseren. Ruim 30 % van de leerkrachten evalueren op basis van beide principes: het individuele gedrag van de leerlingen en hun sociale gedrag.

Door iets meer dan de helft van de leraren worden deze evaluatiegegevens eerder willekeurig en subjectief verzameld. Hiervoor hanteren 30 % een geheel van vaste criteria en verzamelen deze gegevens op een erg systematische wijze. Een kleine categorie (6 %) werkt nu eens subjectief, dan weer meer objectief. En een laatste klein deel (5 %) doet ook wel beroep op de klasseraadbespreking in deze.

De opstelling dat leerkrachten meerdere aspecten in hun evaluatie dienen op te nemen en naast het cognitieve ook nog sociale factoren bij de beoordeling van de leerling dienen te hanteren, komt maar weinig voor. Slechts 30 % van de leraars doorbreken het oude patroon waarin enkel het cognitieve wordt geëvalueerd. Een ruimere evaluatie is dus reeds aan de orde, maar het blijft slechts een klein deel van de leerkrachtenpopulatie die dit in de dagelijkse klaspraktijk realiseert.

Naast mondelinge en schriftelijke opvragingen en naast de evaluatie van andere facetten van het dagelijks werk wordt uiteindelijk ook een *finaal oordeel* gegeven over de leerlingen op het einde van het jaar. De hierbij gebruikte criteria zijn zeer verscheiden en zijn voor het grootste deel een combinatie van criteria. Het meest voorkomend criterium (68 %) is "kennis van de leerlingen". Ruim de helft houdt rekening met "houdingen", terwijl nog 10 % als uitgangspunt "bekwaamheid tot slagen in het volgend jaar" geeft en 7 % de "vaardigheden van de leerlingen" hanteert. Het is vanzelfsprekend dat de meerderheid van de leraars vele criteria hanteren. De grootste categorie van de 29 voorkomende combinaties van criteria is deze waar "kennis en attitudes" worden vermeld (28 %). Nochtans zijn er nog steeds 17 % van de leerkrachten die enkel "kennis" van de leerlingen hanteren op de einddeliberatie.

Ofschoon het de bedoeling van het VSO was de evaluatie die zich tot het cognitieve beperkte, meer en meer te verlaten, is men in deze doelstelling nog niet geslaagd. Slechts een minderheid van de VSO-leerkrachten (22 %) komt tot een verruimde evaluatie-aanpak. En dit is beduidend minder dan in het traditionele onderwijs (38 %). Vermoedelijk houdt dit verband met de docimologische vernieuwing, die reeds veel vroeger startte. Anderzijds is het wel zo dat die achterstand stilaan zal verdwijnen. Tussen type I en type II is er op dit vlak niet langer een verschil bij licentiaten en regenten wiskunde.

Bewerkt de positie van regenten en licentiaten een andere evaluatiebenadering? Het zou met de verwachtingen overeenkomen dat regenten meer dan de licentiaten een verruimde evaluatie zouden gebruiken. Vanuit de opleiding van de regenten kan men veronderstellen dat deze meer aandacht zouden hebben voor attitude-aspecten van de leerlingen. Dit is nochtans niet waar. Zij verschillen in dit opzicht niets van de licentiaten. Evaluatie blijft voor beide categorieën in eerste instantie nog steeds beperkt tot de evaluatie van verworven kennis.

Ligt dat nu verschillend voor de vakleerkrachten Nederlands en wiskunde ? Globaal gezien wel. Meer neerlandici (35 %) kiezen voor een verruimde evaluatie dan wiskundigen (25 %). Binnen de verschillende onderwijstypes, VSO en traditioneel onderwijs, is dit verschil niet meer terug te vinden. Neerlandici en wiskundigen nemen dus gelijkaardige evaluatiecriteria wanneer zij tot hetzelfde onderwijstype behoren.

Verder lijkt het wel zinvol te veronderstellen dat jonge leerkrachten meer dan oudere leerkrachten zich bij de evaluatie niet uitsluitend tot het cognitieve zouden beperken. In de recente didactiek komt immers een ruimer doelstellingengeheel aan bod dan vroeger het geval was. Nochtans kan deze veronderstelling niet zo maar bevestigd worden. Enkel de neerlandici van het VSO blijken in deze situatie te verkeren. De wiskundelicianten vertonen zelfs een ander gedragspatroon : hoe langer zij in het onderwijs staan des te meer zij een verruimde evaluatie gebruiken. Wat de reden van dit verschil is, vraagt verder onderzoek.

Ook het feit of leerkrachten een VSO-gerichte vorming hebben gekregen of niet doet weinig terzake. Enkel licentiaten Nederlands grijpen meer naar een verruimde evaluatie als zij een goede voorbereiding op het VSO hebben gekregen. Dit is niet het geval voor andere leerkrachten.

§ 5. Besluit

Klasgedrag van leerkrachten werd in dit hoofdstuk gereduceerd tot een zevental klaspraktijken. Daarmee wordt zeker niet het gehele klasgedrag van de leerkrachten bereikt, slechts enkele aspecten. Deze aspecten werden gehaald uit de VSO-doelstellingen. Het was immers de bedoeling te weten te komen in welke mate leerkrachten na zeven jaar invoering van het VSO naar deze doelen gewerkt hadden. Om dit te bepalen moesten er lijnen getrokken worden tussen deze die voldoende of onvoldoende het nieuwe klasgedrag realiseerden. Het dient gezegd te worden dat deze cesuren arbitrair zijn. Dit betekent nochtans niet dat er geen verantwoording achter steekt, zoals trouwens ook gebleken is. Indien men de vroeger gebruikte criteria kan aanvaarden dan kan men het volgende algemeen beeld schetsen van het klasgedrag van leerkrachten.

In functie van het VSO werd een nieuw klasgedrag geformuleerd. Deze principes waren nochtans reeds voordien in de didactiek terug te vinden. Men zou dan ook terecht kunnen verwachten dat er op dit vlak reeds een zekere gewoonte zou ontstaan zijn. Daarenboven kon men verwachten dat onder impuls van het VSO deze nieuwe principes een snelle verbreiding zouden kennen. Niets van de gegevens wijst in deze richting. Ze worden nog eens samengevat.

Tabel 4 : Procentuele verdeling van de leerkrachten volgens de mate waarin de klasgedraginnovaties voldoende of onvoldoende werden gerealiseerd (1)

Klasgedrag	Innovatie in richting van VSO-ideaal	Onvoldoende innovatie in richting van VSO-ideaal
1) Gebruik van observatiegegevens over sociale herkomst der leerlingen	14 %	86 %
2) Gebruik van interesse-observatie van de leerlingen	22 %	78 %
3) Gebruik van groepswerk	25 %	75 %
4) Gebruik van verruimde evaluatie	30 %	70 %
5) Differentiatie van de leerstof in functie van herkomst en bekwaamheid of interesse van de leerlingen	34 %	66 %
6) Nieuwe didactische werkvormen	36 %	64 %

(1) De doelstelling "gebruik van observatiegegevens van de bekwaamheden der leerlingen" kon niet in de analyse worden opgenomen omwille van een fout in de materiaalverzameling

Men blijft grotendeels steken in het oude klasgedrag. De oude klaspraktijken zitten zo diep in de huid van de leerkrachten gebakken, dat in het beste geval iets meer dan 1/3 tot een nieuw gedrag komt. De meeste moeite hebben zij met het systematisch observeren van de leerlingen. Beide vermelde taken waren trouwens traditioneel ook niet belangrijk. Onderwijs moest aan leerlingen gegeven, ook al hadden zij er geen uitgesproken interesse voor. Daarenboven werd de sociale herkomst als irrelevant gezien in een vormingsproces. Deze twee doelen vragen een totale gedragswijziging van de leerkrachten. Terwijl leerlingen vroeger op de tweede plaats kwamen -de gedoopte stof kwam immers op de eerste plaats- is het nu juist andersom. In het VSO staan de leerlingen in principe op het voorplan en onderwijs dient gegeven vanuit hun positie.

De vier andere gedragspatronen -groepswerk, verruimde evaluatie, leerstofdifferentiatie, nieuwe didactische werkvormen- worden door iets meer leerkrachten gerealiseerd. Waarom is niet meteen duidelijk. Hypothetisch kan gesteld dat op het vlak van nieuwe didactiek en evaluatie er reeds langer in deze zin werd gedacht. Dit is nochtans geen voldoende reden om dit verschil te verklaren. Zou het eventueel niet enerzijds een gevolg zijn van de grotere duidelijkheid, die er bij leerkrachten omtrent deze nieuwe didactische werkvormen bestaat en anderzijds een groter geloof van hun kant in de bruikbaarheid ervan ? Het zijn vragen die nog een antwoord moeten krijgen.

Het ligt nu voor de hand dat aangezien vooral het VSO dit nieuwe klasgedrag wilde promoveren, men het daar ook het meeste terugvindt. Dit klopt tot op zekere hoogte, maar wordt anderzijds door de feiten tegengesproken.

Leerkrachten uit het VSO doen meer aan groepswerk en hebben over het algemeen een grotere voorkeur voor een vernieuwde didactiek dan de type II-leerkrachten. Daartegenover staat echter dat observatie van de sociale herkomst en van de belangstelling van de leerlingen, als ook leerstofdifferentiatie haast op dezelfde wijze gebeurt in de oude en de nieuwe onderwijsstructuur. Het gaat zelfs zo ver dat in het traditionele onderwijs een verruimde evaluatie reeds meer wordt toegepast dan in de nieuwe structuur. Concluderend mag men zeggen dat de VSO-rol voor wat klasgedrag betreft niet voldoende door de VSO-structuur wordt afgedwongen. Is dit bij gebrek aan duidelijkheid omtrent de verwachtingen van de VSO-initiatoren? Is het omwille van een weerstand tegen de nieuwigheden? De cijfers wijzen er in elk geval op dat de klaspraktijk die er in het traditioneel onderwijs bestaat niet vreemd is aan het VSO. Het bestaan hiervan vormt een goede startbasis bij een eventuele invoering van het VSO.

Vanuit de rolbeschrijving van regent en licentiaat in het tweede hoofdstuk kan de volgende hypothese geformuleerd worden: regenten zullen wellicht sneller het nieuwe klasgedrag toepassen dan de licentiaten. De meer uitgebreide didactische scholing van de eersten verantwoordt een dergelijk uitgangspunt. Ook hier moet het antwoord genuanceerd worden. Regenten blijken immers meer dan licentiaten de interesse van de leerlingen te observeren en de leerstof te differentiëren. Maar anderzijds verschillen zij in niets van de licentiaten voor wat betreft het verwerpen van doceerlessen, het observeren van de sociale herkomst van de leerlingen en de verruimde evaluatie. Het is zelfs zo dat licentiaten nog meer groepswerk toepassen dan regenten. Het is dus niet juist dat de ruimere opleiding van regenten een garantie betekent voor een ander klasgedrag. Slechts op twee punten vervult de regent zijn rol anders dan de licentiaat. Bij een mogelijke veralgemening van het VSO leert men uit deze gegevens dat de grootste weerstand bij de invoering van een nieuw klasgedrag niet automatisch bij licentiaten zal moeten gezocht worden. Ook regenten hebben reserves tegen bepaalde vernieuwingen.

Vroeger werd betoogd dat het eigen karakter van het vak Nederlands en van het vak wiskunde wel eens een ander klasgedrag tot gevolg zou kunnen hebben. De strikte logica van wiskunde en de interpretatieruimte van het vak Nederlands zouden andere leerkrachten kunnen aantrekken en bijgevolg ook een ander klasgedrag bewerken. Alle cijfers wijzen in die richting. Op alle bestudeerde punten van het klasgedrag komen neerlandici tot een betere realisatie dan de wiskundigen. Moet men hieruit besluiten dat de VSO-doelen met betrekking tot het klasgedrag beter aansluiten bij het vak Nederlands dan bij het vak wiskunde? Of is het zo dat wiskundigen een ander soort leerkrachten zijn dan neerlandici?

Wat ook de reden moge zijn, het is klaar dat bij een eventuele vernieuwing van het klasgedrag bijzondere aandacht dient te gaan naar de wiskundigen. Om één of andere reden wordt het VSO-klasgedrag door hen minder gemakkelijk opgenomen. Er moet nochtans op gewezen worden dat de oorzaak van deze aarzeling niet uitsluitend bij de persoon van de wiskundige dient gezocht te worden. De redenen hiervoor kunnen ook in de eigenheid van het vak te vinden zijn.

Klasgedrag wordt dus verschillend gerealiseerd al naargelang van het standpunt -onderwijstype, status, vak- van waaruit de leerkrachtenrol wordt bekeken. Daarmee is echter nog geen antwoord gegeven op de vraag: welk van de bestudeerde rolfacetten beïnvloeden nu het sterkst het klasgedrag? Is het niet het feit dat leerkrachten in het VSO werken of in de oude onderwijsstructuur? Dit zou immers mogelijk zijn. De VSO-structuur is immers opgezet om een ander klasgedrag te bewerken. De feiten liggen echter anders. In voorgaande alinea's van dit hoofdstuk komt de eigenheid van het vak als de sterkste factor naar boven bij de bepaling van het klasgedrag. Ook op basis van aanvullende analyses (die in dit boek niet gerapporteerd werden) kan dit verdedigd worden (1). Op de tweede plaats wordt de verscheidenheid in klasgedrag bepaald door het onderwijstype, waarin les wordt gegeven. En op de derde plaats, maar dit verschilt haast niet van de invloed van de onderwijsstructuur, varieert klasgedrag onder invloed van de professionele vorming van de leerkracht, nl. of zij gevormd zijn als regent of licentiaat. Een nieuwe onderwijsstructuur is dus geen waarborg voor een nieuw klasgedrag, en ruimere didactische scholing zoals de regenten die kregen al evenmin. Wil men de problemen van een klasgedraginnovatie beter aanpakken dan zal de leerkracht vanuit zijn vakdidactische activiteit moeten gevolgd worden, en dit weliswaar samen met andere factoren.

Tenslotte wordt het klasgedrag niet enkel beïnvloed door voorgaande positionele variabelen. Enkele andere ervaringen en een bepaald houdingpatroon zijn ook innovatiebevorderend, ofschoon meestal beperkt tot enkele facetten van het klasgedrag. Leerkrachten met weinig onderwijservaring blijken meestal vlugger nieuw klasgedrag te realiseren. Zij werden wellicht beter geïnformeerd over de nieuwe mogelijke werkvormen en zijn anderzijds ook meer ontvankelijk voor nieuwe ideeën. De traditie heeft hen nog niet vast. Ook wanneer men een VSO-gerichte opleiding heeft genoten is de overstap naar nieuw klasgedrag waarschijnlijker. En er is verder een trend dat wanneer leerkrachten het VSO hoog achten, het klasgedrag ook dichter naar het VSO-ideaal wordt ontwikkeld. Deze gegevens suggereren dat de problemen die zich aan een onderwijsinnovator stellen, voor een deel kunnen opgelost worden langs de opleiding en de informatie van de leerkrachten.

(1) Zie VERHOEVEN, J., WILLEMS, P., DOBELAERE, K., op. cit., p. 14.22-14.59.

HOOFDSTUK 4 : SCHOOLGEDRAG VAN LEERKRACHTEN

Niet enkel wordt door de VSO-idealen een ander klasgedrag gevraagd, maar ook de positie van de leerkrachten binnen het groter geheel van de school verandert. Het betrekkelijk isolement dat men in het onderwijs kon cultiveren als men zich maar aan het leerplan hield, wordt in de nieuwe structuur niet langer meer aanvaard. Er wordt een ander soort "roeping" voor de leerkrachten geformuleerd. Niet een roeping voor een eigengereide specialist die zijn vakkennis moet komen uitstorten over onwetende jongeren. In plaats daarvan stelt men zich in de nieuwe structuur een leerkracht voor die bereid is de leerling te nemen als vertrekbasis voor zijn arbeid. En de uitoefening van die arbeid is niet alleen zijn verantwoordelijkheid, hij deelt die met zijn collega's. Uit deze bewuste coöperatie zou uiteindelijk een meer rechtvaardige en een meer democratische onderwijsstructuur moeten te voorschijn komen.

Dit appèl, zo duidelijk geformuleerd door de VSO-promotoren, was niet totaal nieuw. Het leefde reeds in de boeken en lessen van sommige pedagogen en didactici. Het zou echter duren tot 1970 vooraleer het vorm zou krijgen in een nieuwe onderwijsstructuur. Intussen werden reeds tal van ideeën verkondigd aan toekomstige leerkrachten in normaalscholen en universiteiten. Men kon verwachten dat dit ideeëngoed dan ook verspreid zou geraken. Het leerkrachtenberoep zou ook eens anders kunnen worden onder invloed van deze verschuivingen. Dit is wat hier o.m. zal worden bevraagd. Kan een nieuw leerkrachtengedrag even goed verwacht worden in de oude structuur als in de nieuwe ?

In dit hoofdstuk wordt met leerkrachtengedrag het *schoolgedrag* bedoeld. Het gaat om dat deel van de leerkrachtenrol dat gespeeld wordt in directe relatie tot de school als totaliteit, om de keuze van de werkvormen en de lesonderwerpen, de participatie aan klasseraiden, de collegiale evaluatie en de samenwerking met het PMS.

§ 1. Waar halen leerkrachten hun inspiratie voor hun lessen ?

Vanuit de gedane observatie wordt er, volgens de officiële VSO-filosofie, verondersteld dat leerkrachten een onderwijs aanbieden dat dicht aansluit bij de capaciteiten en interesses van de leerlingen. Het onderwijs zou daarenboven dienen te remediëren voor deze leerlingen die op één of andere wijze door hun sociale herkomst benadeeld zijn. En dit alles zou moeten gebeuren in een democratisch klimaat, dat alle leden -directie, leerkrachten, leerlingen- van de school oproept tot actieve deelname aan het schoolleven. Op basis hiervan zou men kunnen besluiten dat in het VSO de leerlingen centraal staan bij het formuleren van lesinhouden en de keuze van werkvormen, en dat noch de hiërarchische hogere, noch de leerkracht zelf de meest relevante referentiecategorie zullen zijn. Er zou meer en meer in een sfeer van collegialiteit en in betrokkenheid op de leerlingen worden gewerkt.

Om dit te achterhalen werd aan de leerkrachten de volgende vraag gesteld: *"Waar haalt u voornamelijk inspiratie bij het bepalen van de lesonderwerpen? U mag drie keuzen maken, en dicteer die in volgorde van belangrijkheid"*. Uit een lijst van mogelijkheden die door de geïnterviewde kon worden aangevuld, werden er dan drie aangeduid. Een gelijkaardige vraag werd vervolgens gesteld in verband met de didactische werkvormen.

Op basis van deze gegevens werden tweemaal vier indices opgebouwd. Eén reeks heeft betrekking op de inspiratoren van de lesonderwerpen en een tweede reeks geeft een beeld van de instanties die de werkvormen suggereren. Er wordt gesproken van een overheidsgeïnspireerde lesonderwerpkeuze wanneer het leerplan als eerste of tweede keuze vermeld was. Volgens dezelfde logica werd ook een index opgebouwd die de meer collegiale inspiratie vertolkte, de directe beïnvloeding door leerlingen en de eigen inspiratie van leerkrachten door zelfstudie. Ook voor de keuze van de werkvormen werden deze regels gehanteerd.

A. Inspiratie van de lesonderwerpen

Uiteindelijk is onderwijzen altijd gedacht in de richting van de leerling, wat echter nog niet wil zeggen dat het geleverde curriculum opgebouwd is vanuit de eigen situatie van de leerling. Centraal kan evenzeer de idee staan dat men een bepaalde discipline binnen een bepaalde tijdsperiode wil overdragen. Binnen deze realiteit heeft de leerkracht zijn curriculum te ontwikkelen, in ons land in feite te *"geven"*.

Waarom *"geven"*? Het is immers duidelijk dat bij de opbouw van de lesonderwerpen de meeste leerkrachten wellicht niet het gevoel hebben dat zij dit curriculum zelf creëren. Het is hen *"gegeven"*; 83 % van de leerkrachten halen hun inspiratie op de eerste of tweede plaats uit het leerplan. Het is dan ook niet verwonderlijk dat slechts één op tien zich bewust richt naar de leerlingen om de inhoud van de lessen te bepalen. Een onderwijs intensief geïnspireerd vanuit de leerlingen, is dus nog erg zwak verspreid.

Eigen bezinning door leerkrachten, doch onder controle van derden, is de tweede belangrijkste bron (56 %) van lesopvulling en gesprekken met collega's komen op de derde plaats (50 %).

Plaatsen men deze antwoorden in het VSO-model, dan is het grootste deel van de leerkrachten nog ver verwijderd van het na te streven ideaal. Ruim de helft heeft reeds de stap gezet naar een collegiale aanpak en een ietwat kleiner deel duwt een erg autonome opstelling terzijde. Maar het blijft een niet te verwaarlozen realiteit dat voor de meeste leraars niet de leerlingen in de eerste positie komen te staan, maar wel het leerplan. Het centralisme laat zijn sporen na.

En ook het VSO ontsnapt hier niet aan. Het *leerplan* blijft ook voor de meeste leerkrachten, zowel in VSO als in type II, de bakens plaatsen waarnaar ze te werken hebben. Dit is wellicht het gevolg van het dualisme dat in de taakformulering steekt: enerzijds wordt in de nieuwe structuur verwacht dat men meer kindgericht gaat werken, maar anderzijds blijft op de schouders van de leerkrachten de last wegen dat zij een bepaald leerplan af te werken hebben. Deze vaststelling moet wel met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het zou kunnen de indruk wekken dat het leerplan niet kindgericht zou zijn. Dit is niet de betekenis die hieraan dient te worden gegeven. Veel zal afhangen van de interpretatie door de lesgevers zelf. Op dit punt werd reeds vastgesteld dat er een luisterbereidheid bestaat voor wat collega's te vertellen hebben, maar minder voor wat leerlingen te zeggen hebben.

Reeds op verschillende plaatsen werd erop gewezen dat de opleiding van licentiaten en regenten erg verschillend is. En er werd ook betoogd dat de meer onderzoeksgerichte opleiding van de licentiaten wellicht een meer autonome opstelling tegenover de aanpak van problemen zou kunnen ontwikkelen. Deze vorming tot een autonoom standpuntbepaling valt ook af te lezen uit het gedrag inzake lesonderwerpkeuze. Licentiaten (24 %) zetten zich in vergelijking met regenten (12 %) in groter aantal af tegen een zuiver navolgen van het leerplan. Dit is eveneens het geval voor de leerkrachten Nederlands in de oude en de nieuwe onderwijsstructuur, maar dit wordt niet bij de wiskundigen vastgesteld. Regenten en licentiaten die wiskunde doceren richten zich voor hun lesonderwerpen even sterk naar het leerplan. Er is hier een strakkere houding.

Deze grotere volgzaamheid van het leerplan blijkt ook wanneer men gedrag van neerlandici vergelijkt met dat van wiskundigen. Leerkrachten Nederlands kennen zich blijkbaar een grotere bewegingsvrijheid tegenover het leerplan toe. En het feit dat zij als licentiaten in het VSO werken schijnt dit nog te bevorderen. Immers, in deze nieuwe structuur voelen 40 % van de licentiaten Nederlands zich niet erg gebonden door het leerplan; bij de licentiaten wiskunde is dit slechts 10 %.

Bekijkt men het fenomeen van de lesonderwerpkeuze nu vanuit een andere hoek: *de autonomie bij het formuleren van lesonderwerpen*. Men kan zich immers bij het opstellen van zijn lesonderwerpen baseren op literatuur, persoonlijke ondervinding en belangstelling; of het kan ook gebeuren dat lesgevers hun lesonderwerpen aan collega's, klasseraad, directie enz. ter goedkeuring voorleggen. Antwoorden op deze eventualiteiten doen zeggen dat leerkrachten in type I en in type II ongeveer even autonoom zijn in de keuze van hun lesonderwerpen. Ook het rolpatroon van de leraars Nederlands verschilt hier niet erg van dat van wiskundigen. Nochtans gedragen regenten en licentiaten zich wel verschillend. De laatsten gaan meer vanuit hun eigen ervaring en zonder overleg met derden hun lesonderwerpen uitschrijven. Dit is nogmaals een aanwijzing van hun groter individualisme. Of is het beroepstrots?

Opmerkelijk is eveneens dat, indien leerkrachten de vakkenintegratie voorstaan, dit niet tot gevolg heeft dat zij hun lesonderwerpen meer aan derden voorleggen. Het zou nochtans binnen de verwachtingen liggen. Kan men immers niet veronderstellen dat vakkenintegratie een bepaald overleg vereist?

Het is echter wel zo dat indien men de eisen wat lager legt, dus niet spreekt over voorleggen van lesonderwerpen, maar rekening houdt met het uittekenen van *lessen op basis van inspiratie van collega's*, er meer samenwerking tussen leerkrachten is. Deze praktijk is opvallend meer ingeburgerd in het VSO (64 %) dan in de traditionele scholen (37 %). De overlegpraktijken die door de nieuwe structuur in het leven geroepen zijn, werpen dus hun vruchten af, ofschoon meer uitgesproken bij de neerlandici. In het traditioneel onderwijs doet zich een ander interessant fenomeen voor. Hier bestaat tussen de wiskundigen een dergelijke coöperatie omtrent de lesseninhouden dat dit schrill afsteekt tegen de praktijken van de leraars Nederlands.

Ook hier zou het voor de hand liggen dat leerkrachten die menen dat vakkenintegratie een waardevol objectief is, meer naar collegiale samenwerking bij de keuze van de lesonderwerpen zouden streven. Dit is echter niet waar. Een positieve houding tegenover vakkenintegratie garandeert geen feitelijke samenwerking bij de lesonderwerpkeuze. Leerkrachten beschouwen hun klas nog steeds als hun privaat terrein, enigszins geïsoleerd van de school waarin zij werken.

B. Inspiratie van de didactische werkvormen

Het Belgisch centralisme inzake onderwijs, zichtbaar in de lesonderwerpkeuze, is veel minder terug te vinden bij de keuze van de didactische werkvormen. Slechts 50 % van de leerkrachten halen immers hun inspiratie op de eerste plaats uit *"leerplan en inspectie"*. Minder centralisme betekent echter nog niet dat leerlingen meer betekenis krijgen bij het uitdenken van de didactische werkvormen: slechts 13 % van de leerkrachten nemen *"discussie en overleg met leerlingen"* als het belangrijkste uitgangspunt voor hun didactiek.

Bij de keuze van de werkvormen spelen de collegae (58 %) een belangrijke rol, vervolgens de eigen opvattingen en de zelfstudie (48 %).

Het didactisch model waarbij leerkrachten vertrekken van de leerlingen is dus nog helemaal niet aanwezig. Daarvoor is de vakgerichte traditie te diep ingeworteld. In de plaats daarvan leeft bij ruim de helft van de leerkrachten naast een zekere onafhankelijkheid tegenover het leerplan een meer collegiale betrokkenheid. In dezelfde VSO-geest is ook ruim de helft van de leerkrachten bereid om de eigen autonomie wat op de achtergrond te schuiven.

a. Didactische werkvormen geïnspireerd door leerplan

Staat het VSO dat zijn leerkrachten oproept om een meer leerlinggericht onderwijs te geven nu verder op dit gebied dan het traditionele onderwijs? Neen, met uitzondering nochtans van de wiskundige regenten die zich bij de keuze van de werkvormen minder laten inspireren door *"leerplan en inspectie"* dan hun collega's in type II. Dit is wel een eigenaardig feit vermits men toch mag veronderstellen dat in het VSO duidelijk werd gesteld dat leerkrachten op het vlak van de didactische werkvormen meer creativiteit aan de dag zouden leggen. In de twee onderwijsstructuren speelt bij de helft van de lesgevers blijkbaar nog steeds de weg van de geringste weerstand.

Stelt een licentiaat zich hier anders op dan een regent? In feite niet. Beide roldragers voelen de verwachtingen van de hiërarchische overheid even sterk aan als zij gaan bepalen *hoe* te onderwijzen. De verschillende vorming van de leerkrachten gaat dus blijkbaar niet gepaard met een ander gedrag.

Het gedoede vak is anderzijds wel betekenisvol. Neerlandici (57 %) zoeken opvallend minder voorschriften in *"leerplan"* en bij *"inspectie"* bij de keuze van hun werkvormen dan hun wiskundige collega's. Dit speelt dan wel voornamelijk tussen licentiaten. Regenten handelen hier erg gelijkvormig. Wat de redenen hiervan zijn kan men slechts gissen. Het zou kunnen dat de opvattingen van wiskundigen dichter aansluiten bij de officieel voorgestelde didactiek. Of ook kan het zo zijn dat het onderricht van wiskunde een aantal principes veronderstelt die weinig afwijking toestaan. Of is het zo dat leerkrachten Nederlands meer verbeelding kunnen opbrengen? Deze veronderstellingen, die met talrijke andere kunnen uitgebreid worden, dienen nog nader te worden onderzocht.

In de toekomst zal deze afhankelijkheid van een centraal leerplan bij de keuze van de didactiek wellicht afnemen. Jonge leerkrachten (minder dan vijf jaar in onderwijs) laten zich in deze immers minder door het leerplan bepalen. Dit is nu reeds zichtbaar bij de regenten en neerlandici in het VSO en bij de regenten Nederlands in het algemeen. Men kan dus veronderstellen dat naarmate jonge leerkrachten de plaatsen van oudere collega's innemen, er ook een andere professionele cultuur zal ontwikkeld worden.

Houden lesgevers van het VSO, dan zullen zij zich ook vrijer opstellen tegenover de centrale voorschriften inzake didactiek. Indien men bedenkt dat het VSO in de toekomst veralgemeend zal worden dan is het volgende fenomeen wel belangrijk: in het traditioneel onderwijs is al een deel van de leerkrachten het VSO goed gezind en zij hebben daarenboven een didactische reflex die in het VSO op prijs gesteld wordt. Men treft deze meer bepaald aan bij de regenten en de wiskundigen uit type II.

Vinden leerkrachten dat leerlingen van verschillende sociale herkomst het best in dezelfde klassen zouden zitten, dan gaan zij zich ook minder vasthouden aan het leerplan om hun didactiek te bepalen. Dit doet vermoeden dat zij meer bewust zijn van de eigen problemen die elke student kan hebben, waaruit dan automatisch ook een meer gedifferentieerd didactisch gedrag resulteert. Dit mechanisme werkt niet gelijk waar. Sommige posities vertonen geen verschillend didactisch gedrag in relatie tot hun houding tegenover vermenging van leerlingen uit verschillende middens. Dit is wel het geval in het VSO bij licentiaten en wiskundigen, en in het traditionele onderwijs bij de leerkrachten wiskunde. Ook wordt het reeds bij de licentiaten Nederlands in globo teruggevonden.

Naast voorgaande houdingen is er een zwakke aanwijzing dat een positieve houding tegenover heterogene klassen qua begaafdheid van de leerlingen doet grijpen naar iets anders dan naar de voorschriften van het leerplan. Dit is ook het geval bij hen die vakkenintegratie erg waarderen. De leerkrachten zoeken blijkbaar andere uitwegen om het doel te bereiken omdat de officiële voorschriften hiertoe minder aangepast zijn.

b. Werkvormen geïnspireerd door lectuur en verbeelding

Een *tweede benadering van dit keuzeproces* in verband met didactiek houdt rekening met het feit dat leerkrachten zelf op basis van eigen inzicht of literatuur de didactische opties nemen en dit wel of niet voorleggen aan derden. Ruim de helft van de leerkrachten (52 %) gaat hier zo ver dat zij hun ideeën hierover met anderen willen delen; zij zijn zwak autonoom ingesteld. In de geest van het VSO zou dit principe al ruim burgerrecht moeten verworven hebben. Dit is echter niet het geval. Er is zelfs meer, op dit vlak is er zelfs geen verschil tussen de leraars in type I en type II. Anderzijds zou men vermoeden dat regenten op basis van hun training ook vlugger in de categorie der "zwak autonomen" plaats nemen. Maar ook hier is er geen verschil tussen licentiaten en regenten; evenmin gedragen wiskundigen zich anders dan neerlandici.

Een relatie vraagt hier bijzondere aandacht. Zwakke deprivatie inzake besluitvorming veronderstelt over 't algemeen ook een zwakke autonome keuze van de werkvormen. Het lijkt wel dat, wanneer leerkrachten zich goed voelen bij de kans die zij krijgen om mee te beslissen in de school, zij ook vlugger bereid zijn om hun werkwijze in de klas met de anderen te bespreken. Dit vindt men vooral bij regenten en neerlandici in het traditioneel onderwijs. Zeer eigenaardig is dat de wiskundigen in het VSO van dit patroon afwijken. Voelen zij zich niet betrokken bij de besluitvorming in de school, dan gaan zij nog meer uitgesproken hun werkvormen met derden bespreken. De reden hiervan is moeilijk te achterhalen.

Er is ook een zwakke positieve band te vinden tussen enerzijds een positieve houding tegenover het VSO in het algemeen en tegenover vakken-

integratie in het bijzonder, en een sterk autonome werkvormkeuze anderzijds. Dit stemt niet overeen met de verwachtingen. Men stelt in het VSO immers coöperatie voorop, en vakkenintegratie vraagt naar overleg. De cijfers wijzen echter in een tegengestelde richting. Men wil wel overleg, maar dit gaat niet zo ver dat men zijn didactische ideeën aan derden wil voorleggen. Vergeten we niet dat deze band maar zwak zichtbaar is. Maar het houdt toch een waarschuwing in voor een te groot geloof in de positieve houdingen van leerkrachten tegenover de wijze waarop zij willen gaan samenwerken.

c. Werkvormen door collega's geïnspireerd

Dit voert naar een laatste aspect van de werkvormkeuze: de mate waarin collega's hier mogen inspireren. Tussen regenten en licentiaten, neerlandici en wiskundigen is er geen verschil te bespeuren. De structuur van het onderwijs is hier echter wel betekenisvol. In het VSO (69 %) zijn meer leerkrachten bereid naar hun collega's te luisteren wanneer zij hun didactiek gaan vastleggen. In het traditionele onderwijs is hun aandeel slechts 47 %. Maar ook hier is een nuancering nodig. Want opnieuw zijn er geen verschillen te vinden tussen de licentiaten van het VSO en deze van het traditionele onderwijs, wel tussen de regenten van beide onderwijstypes. De VSO-structuur heeft dus duidelijk een grotere impact op de regenten, die ook het langst in het nieuwe systeem werken. Licentiaten gedragen zich nogmaals als meer autonome deskundigen.

Tot slot nog even dit. Ook al veronderstelt vakkenintegratie een zekere collegiale coöperatie wat de werkvormen betreft, toch kan men dit niet terugvinden bij de leerkrachten. Het weze nogmaals herhaald: een positieve houding tegenover iets betekent niet noodzakelijk dat men gaat handelen in functie van die houding.

§ 2. Klasseraad, een structurele stap naar collegialiteit

De realisatie van de verschillende voorgaande VSO-doelen is de collectieve verantwoordelijkheid van alle leerkrachten, samen met o.m. directie, leerlingen, ouders enz..

Elementair in deze aanpak is een coöperatie tussen leerkrachten om een aantal zaken te verwezenlijken zoals integratie van stof, een meer gnuanceerde evaluatie, een valide en betrouwbare observatie, enz.. Enkel een goede samenwerking kan deze complexe doelstellingen helpen realiseren. Hiervoor bestaat er sinds enkele jaren de klasseraad, waarin leerkrachten van eenzelfde klas elkaar op geregelde tijdstippen ontmoeten. In dit officieel erkende kader is een discussie mogelijk tussen de leerkrachten zodat een collegiale reflectie over en aanpak van een meer gecoördineerde vorming van de leerlingen mogelijk wordt gemaakt. Het probleem is echter of deze klasseraden werkelijk deze mogelijkheid bieden.

Dit is zeker niet voor alle leerkrachten het geval, vermits 19 % geen klasseraad ter beschikking hebben om dergelijke gesprekken aan te gaan. Daarenboven is het zo dat de frequentie van de vergaderingen voor sommige leerkrachten zo laag is dat men moeilijk kan verwachten dat deze klasseraden veel te betekenen hebben : 13 % hebben maar twee of drie vergaderingen op een jaar, 38 % komen vier- tot tienmaal op een jaar samen en 20 % vergaderen jaarlijks elfmaal en meer (8 % zelfs wekelijks).

De voorbereiding van deze vergaderingen is ook erg verschillend. Slechts bij 63 % van de leerkrachten wordt een agenda voor de vergaderingen opgesteld; deze job wordt wel niet collectief door de leerkrachten vervuld. Het is hoofdzakelijk de verantwoordelijkheid van de klastitularis (39 %) of de directie (20 %), afzonderlijk of samen met anderen. Soms gebeurt dit werk ook door een leerkracht met bijzondere vorming, door het secretariaat van de directie of een coördinator. Waar er een agenda is wordt deze meestal opgesteld voor elke vergadering. In enkele zeldzame gevallen is er ook sprake van jaarlijkse, trimestriële, maandelijkse en wekelijkse voorbereidingen.

Dit betekent echter niet dat leerkrachten niets aan de agenda kunnen toevoegen. Integendeel, bijna alle leraren beschikken over deze mogelijkheid -voor zover er een agenda is.

Het voorzitterschap van een klasseraad wordt zelden gekozen : slechts 12 % van de leraars spreken over een gekozen voorzitter die deze positie meestal voor een gans schooljaar behoudt. Als voorzitter komt voornamelijk de klastitularis in aanmerking. Bij 9 % van de leerkrachten zit de directie van de school de klasseraad voor en in enkele zeldzame gevallen wordt deze taak opgenomen door PMS-leden of door bepaalde klascoördinatoren.

Deze veelheid aan aparte feiten dienen nu even samenhangend bekeken te worden om een juist beeld te krijgen van de zorg waarmee klasseraden worden voorbereid. In dit verband wordt er van een sterke organisatie van de klasseraad gesproken indien leerkrachten het hebben over klasseraden waar een agenda wordt opgemaakt, wanneer zij daarenboven weten wie de agenda opstelt en voor welke termijn hij geldt en wanneer leerkrachten zelf iets op de agenda kunnen plaatsen. Een dergelijke werkwijze getuigt van een eerder beredeneerde en democratische aanpak. Dit vindt men terug bij 58 % van de leerkrachten.

Deze voorbereiding alleen is echter geen garantie voor een zekere impact op het leerkrachtengedrag. Daarom wordt als maatstaf voorop gesteld dat er van elke klasseraadvergadering een verslag wordt gemaakt en dat men dit verslag ook laat goedkeuren door de klasseraadsleden. Dit geeft nog geen waarborg voor de uitvoering van de beslissingen, maar duidt wel op een sterkere betrokkenheid van elke klasseraadslid op de genomen besluiten; 44 % van de leerkrachten zijn in dit geval. Nochtans betekent dit niet dat al deze beslissingen regelmatig weer

worden geconsulteerd door de leerkrachten : slechts 20 % grijpen dikwijls naar deze besluiten terug.

Een laatste globaal beeld van een goede klasseraadwerking wordt opgebouwd met behulp van volgende criteria : er moet een klasseraad zijn waarvan telkens een verslag wordt opgemaakt en deze vergaderingen moeten minimaal tweemaal per trimester plaatsgrijpen. Dit is het geval voor de helft van de leerkrachten.

Op basis van voorgaande beschrijving kan men wel vermoeden dat klasseraden niet onverdeeld de goedkeuring van alle leerkrachten zullen wegdragen. Slechts op één punt hebben we daar evidentie over, nl. of leraren de klasseraad zien als een verbetering tegenover de vroegere globale eindevaluatie van de leerlingen : voor 46 % van de leerkrachten is het duidelijk een verbetering en voor 1 % een verslechtering; 19 % zien geen verschil met de tijd toen er geen klasseraad bestond, en de overigen hebben steeds met klasseraden gewerkt en konden dus niet vergelijken, of zijn geen lid van een klasseraad.

De officiële discussiepunten van deze klasseraden, die op enkele uitzonderingen na voor alle leerkrachten verplicht zijn, liggen zeer verscheiden. Het grootste deel van de leerkrachten (64 %) geeft topics die liggen in de sfeer van de bespreking over de leerlingen. Hierin komen houdingen van leerlingen aan bod, problemen van remediering, resultaten en vorderingen van de leerlingen en de algemene geest in de klas. Een zeer klein deel van de leerkrachten (1 %) vermeldt uitsluitend problemen die de school als geheel betreffen, o.m. functionering van de school, samenwerking van de leerkrachten, en dergelijke. Een derde categorie (12 %) tenslotte bespreekt zowel problemen van de leerlingen als van de school. Uit deze gegevens kan niet worden afgelezen aan welke topics de meeste tijd wordt besteed in de klasseraden. Daarvoor is een andere onderzoeksmethode nodig. Wel krijgt men een beeld van wat leerkrachten als relevant ervaren in de discussies in de klasseraden.

A. Voorbereiding van de klasseraad

Wanneer het VSO van de leerkrachten verlangt dat zij tot een grotere samenwerking zouden komen, dan zou men ook mogen denken dat VSO-leerkrachten een eerder goed voorbereide klasseraad nastreven. Dit betekent, zoals juist uitgelegd, dat voor elke vergadering een agenda wordt opgemaakt waar elk van de leerkrachten punten mag voorstellen. Dit is ook zo. In type I-scholen (72 %) zijn leraars en leraressen reeds meer vertrouwd met de voorbereiding van klasseraden dan in de traditionele scholen (45 %). In de meeste VSO-scholen ziet men de klasseraad werkelijk als een forum waarin iedere leerkracht een inbreng kan hebben. Aandachtspunten voor de agenda worden niet overgelaten aan het initiatief van de voorzitter alleen, maar elk lid kan eventueel punten op de agenda plaatsen en laten bespreken. Dit is in een opmerkelijk mindere mate het geval in het traditionele onderwijs. Hier zijn leerkrachten blijkbaar nog minder vertrouwd met deze meer geëngageerde werkwijze van elk klasseraadslid.

Er dient echter op iets bijzonders gewezen te worden. Indien men de regenten apart bekijkt, ziet men geen betere klasseraadvoorbereiding in type I, vergeleken met type II. Bestudeert men de licentiaten afzonderlijk dan wijst alles erop dat licentiaten in type I beter de klasseraden voorbereiden dan in de oude onderwijsstructuur. Dit is toch merkwaardig, en de conclusie ligt dan ook voor de hand. Regenten hebben een bepaalde gewoonte van samenwerken, hen hetzij meegegeven tijdens hun opleiding, hetzij door de ervaring in de school. Die gewoonte is zo sterk dat hun coöperatie dezelfde blijft in het VSO en in het traditioneel onderwijs. Het VSO brengt hen met andere woorden niet tot een grotere samenwerking dan dit het geval is in het traditionele onderwijs. Dat is anders voor de licentiaten. Deze werken immers gemakkelijker mee met de klasseraad wanneer zij in type I les geven, dan wel in type II. Het VSO zet licentiaten blijkbaar aan tot een zorgvuldiger klasseraadvoorbereiding.

Betekent dit nu echter ook dat regenten de klasseraad beter aanpakken dan licentiaten? Blijkbaar zijn de regenten (73 %) beter geschoold voor wat overleg en klasseraadvoorbereiding betreft, dan wel licentiaten (41 %). Voor de meeste licentiaten schijnt dit allemaal niet zo belangrijk. Of mogen we hierin nogmaals een indicatie zien van hun meer individualistische opstelling.

Het hoeft geen verwondering te wekken dat het gedoceerde vak weinig invloed heeft op de voorbereiding van klasseraden. Daarin werken neerlandici en wiskundigen immers samen, zij vergaderen niet apart. Het is wel mogelijk dat vakspecialisten de klasseraad verschillend beleven, maar dit werd hier niet onderzocht.

Het feit dat men iets op de agenda van de klasseraad mag brengen, geeft aan leerkrachten wellicht een gevoel bij het schoolbeleid betrokken te zijn, ook al heeft de klasseraad niet zo zeer de globale school dan wel de klas op het oog. Overleg over de organisatie van de opleiding gebeurt in die klasseraad en is een zekere prefiguratie van beleidsparticipatie op het schoolniveau. In sommige cijfers wordt hiervoor ook een zwakke aanwijzing gevonden. Immers, leerkrachten die zich in geringe mate verstoken voelen van beleidsparticipatie zijn meer dan anderen in staat de agenda van klasseraad te bepalen. De twee fenomenen gaan samen. Daarmee wordt echter niet gesteld dat geringe deprivatie een oorzaak is van een goede voorbereiding van de klasseraad. Of dit zo is moet nog worden onderzocht.

Hetzelfde kan worden gesteld met betrekking tot de leerkrachten die tot een klasseraad behoren waar het de gewoonte is dat de leden een bepaald verslag ook mogen goedkeuren. De kans om een verslag te corrigeren gaat gepaard met een zwak deprivatiegevoelen van de lesgevers. Ook hier moet het voorbehoud van zo even gemaakt worden: men weet niet of het één oorzaak is van het ander.

B. Goedkeuring van het klasseraadverslag

Het principe om elk klasseraadverslag aan de leden ter beoordeling voor te leggen is eveneens meer ingeburgerd in het VSO (50 %) dan in de vroegere schoolstructuren (39 %). Het lijkt wel of men hier deze vergaderprincipes vlugger heeft overgenomen. Ook al is het niet algemeen - slechts de helft van type I-leerkrachten werkt in een klasseraad waar het de gewoonte is om klasseraadverslagen door de leden te laten goedkeuren - toch blijkt type I reeds meer op weg naar een democratisch overleg.

Regenten en licentiaten verschillen eveneens op dit vlak. Tussen gelijken leeft bij de regenten (56 %) blijkbaar meer de verwachting van overleg dan bij de licentiaten (30 %). Opnieuw is hierin een indicator te vinden van de sterkere autonomie van de licentiaten vergeleken met de regenten. Overleg krijgt bij de laatsten meer kans en de beslissingen die eruit voortvloeien zijn meer bindend. Nu mag men echter niet vergeten dat dit verschil tussen regenten en licentiaten niet meer terug te vinden is in type I. Het is dus klaar dat in het VSO op tal van plaatsen een overleggewoonte is ontstaan waar regenten en licentiaten haast op een gelijke wijze handelen. Dit is niet het geval in de oude onderwijsstructuur. Hier handelen regenten in betrekking tot de goedkeuring van het klasseraadverslag anders dan licentiaten. Regenten hebben een andere stijl, en het is voor hen een erg aanvaard principe dat klasseraadverslagen achteraf de zegen moeten krijgen van de leden. Dit is niet het geval voor de licentiaten in type II.

Juist zoals hierboven werd vastgesteld dat omtrent het hanteren van een agenda in de klasseraad leerkrachten Nederlands en wiskunde eenzelfde houding aannemen, zo is er ook geen verschil in de gewoonte klasseraadverslagen al dan niet door de leden te laten goedkeuren. Beide vakleraars werken immers in dezelfde klasseraden en moeten op dit punt een modus vivendi zoeken.

C. Regelmaat van de klasseraden

Wil een klasseraad goed functioneren dan is een bepaalde regelmaat van vergaderen en rapporteren van de beslissingen nodig. Als minimale eis werd vroeger gesteld dat deze vergaderingen tweemaal per trimester zouden plaatsgrijpen. Op dit vlak verschillen het nieuwe en het traditionele onderwijs niet, vergaderritme en de zorg voor rapportering zijn op beide plaatsen nagenoeg gelijk. In het kader van een mogelijke expansie van het VSO is dit een positief gegeven. Binnen type II bestaat bij een redelijk deel van de leerkrachten blijkbaar een gewoonte regelmatig te overleggen in klasseraden en daarvan verslagen te schrijven. Dit kan een belangrijk startpunt zijn voor een veralgemening van vernieuwd onderwijs.

Een grotere hinder voor vernieuwing binnen de overlegstructuren ligt in de opleiding van de leerkrachten. Tot nu toe werd meermaals betoogd dat regenten met meer gemak tot overleg met collega's komen. Licentiaten voelen zich minder tot deze dingen gedwongen. Dit wordt nogmaals bevestigd op het vlak van het vergaderritme en de verslaggeving. Vele regenten (66 %) participeren aan een dusdanig functionerende klasseraad, terwijl dit opvallend minder het geval is voor de licentiaten (32 %). In hun opleiding schijnt iets te ontbreken: de meeste licentiaten blijken immers niet overtuigd van de zinvolheid van voldoende overleg tussen collega's. Of is het zo dat het statusbewustzijn van licentiaten hen meer op zichzelf doet terugvallen. Zij geven immers les in dezelfde scholen als de regenten, meestal echter niet in dezelfde klassen. Maar ook al ontmoeten licentiaten in de klasseraad meestal collega's met een equivalente opleiding, toch ligt bij hen de vergaderfrequentie lager. Dit is een punt dat nog meer onderzoek verdient, en waarbij men zeker rekening zal moeten houden met het zelfbeeld van regenten en licentiaten.

Tenslotte nog dit. Het vak dat een leerkracht doceert heeft ook op dit overleg weinig invloed aangezien in de klasseraad alle vakspecialisten samenkomen. Het valt dan ook binnen de verwachtingen dat wiskundigen en neerlandici even frequent klasseraad houden en de verslaggeving hiervan verzorgen.

§ 3. Evaluatie van leerlingen. Een collegiale aangelegenheid?

Indien vroeger evaluatie haast privé-domein was van elke vakleraar, dan ligt dit in het VSO anders. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de leerlingen naar de onderwijsstroom worden gestuwd die voor hen het best geschikt is. Dit kan niet langer alleen het werk zijn van aparte vakleerkrachten die elk slechts een bepaald facet van de leerlingen kunnen beoordelen. Bij het einde van een evaluatieproces wordt een globaal oordeel over de leerlingen verwacht waarin alle relevante aspecten zijn opgenomen. Dit kan maar tot een goed resultaat worden gebracht door een coöperatie tussen de leerkrachten. Deze samenwerking inzake evaluatie neemt verschillende vormen aan. Welke?

Een eerste vaststelling is dat op 6 % van de leerkrachten na, allen met collegae over de evaluatiecijfers van de leerlingen praten. Dit is ook niet abnormaal, aangezien het hun collectieve zorg is. Dit betekent echter niet dat alle leerkrachten hun evaluatie steeds direct laten beïnvloeden door die gesprekken. Slechts 2/3 geeft toe dat hun evaluatiecijfers soms op een "tastbare" wijze door hun medeleerkrachten beïnvloed zijn. Dit is de "passieve" collegiale evaluatie.

Bekijkt men het nu van een ander standpunt: tracht een leerkracht de leerlingenevaluatie van haar/zijn collegae te veranderen? Hier wordt een andere belevingswereld zichtbaar: slechts 1/3 poogt -volgens eigen oordeel- soms de evaluatie door collegae gemaakt, te beïnvloeden.

Dit leidt tot de hypothese dat leerkrachten wellicht de uitspraken van collegae gemakkelijker interpreteren als pogingen tot inmenging dan dat zij dit over hun eigen opmerkingen vinden.

Succesvol zijn die pogingen meestal niet. Slechts 30 % slaagt erin nu en dan de cijfers van de collegae te doen veranderen. Uit dit alles blijkt dat de professionele autonomie bij de meeste leerkrachten iets heiligs is. Men doet soms wel pogingen om de collegae tot een ander gedacht te brengen, maar dit alles leidt maar tot enkele occasionele ingrepen.

Dit streven naar een meer collegiale aanpak lijkt de meeste kansen te kunnen krijgen in de klasseraden. Komen deze klasseraden dan ook in aanmerking voor een discussie over de evaluatiecijfers? Voor iets meer dan de helft van de leerkrachten is dit de gewoonte. Dit betekent nochtans niet dat alle leerkrachten zich dan ook verplicht voelen om de evaluatiecijfers soms aan te passen. Van deze die zich beïnvloed weten door hun collegae gebeurt dit voor 60 % in de klasseraad.

A. Passieve evaluatiebeïnvloeding

Het zou binnen de verwachtingen liggen moesten de cijfers duidelijk maken dat leerkrachten in het VSO hun evaluatie door hun collega's zouden laten beïnvloeden. Het behoort immers tot de geest van de nieuwe onderwijsstructuur. Niet langer is evaluatie de verantwoordelijkheid van een individu, maar wel van de verzamelde leerkrachten. Wellicht zou dit minder het geval zijn in het traditionele onderwijs. Dit is nochtans niet waar. Leerkrachten uit de traditionele scholen (73 %) voelen zich meer dan hun collega's uit type I (60 %) in hun evaluatie beïnvloed door hun collega's. Wat kan hier de reden van zijn? Ofschoon de basisgegevens dit niet uitdrukkelijk vermelden kan men toch vermoeden dat dit -gedeeltelijk althans- een resultaat is van een vroeger ooit ingezette docimologische vernieuwing, waarin een collectieve verantwoordelijkheid werd onderstreept.

Waar in verband met collegiaal gedrag in klasseraden werd vastgesteld dat regenten de collegialiteit beter beleefden dan de licentiaten, moet in betrekking tot passieve collegiale evaluatie iets anders worden vastgesteld. Licentiaten laten zich immers even sterk bij de evaluatie-activiteit beïnvloeden door hun collega's als de regenten. De opleiding en de status wijzigen blijkbaar weinig aan deze gevoeligheid voor het oordeel van collega's.

Ook wanneer men hetzelfde fenomeen bekijkt in relatie tot het vak dat leerkrachten doceren is er weinig verschil. Neerlandici en wiskundigen zijn even weinig of evenzeer bereid naar informatie van collega's te luisteren, wanneer het de evaluatie van leerlingen betreft. Vakken schijnen hier dus weinig verschillende eisen te stellen.

Al speelt de opleiding tot regent of licentiaat of voor een bepaald vak blijkbaar geen rol, dan impliceert dit echter nog niet dat de opleiding betekenisloos is. Er moet van deze opleiding echter een ander aspect worden bekeken. Dit is de mate waarin de opleiding van leerkrachten al of niet VSO-gericht was. Vanuit dit oogpunt is het immers duidelijk dat een passieve collegiale evaluatie van leerlingen toeneemt indien de opleiding VSO-gericht was. Deze relatie vindt men zowel terug in type I, als in type II, zij het meer bepaald bij de regenten in beide types. Dit is ook het geval voor de wiskundigen in type II, alsook de wiskundige regenten. Immers een VSO-gerichte opleiding betekende dat leerkrachten kennis maakten met een didactiek aangepast aan groepen gemengd qua begaafdheid en sociale herkomst van de leerlingen. Het betekende o.a. ook dat leerkrachten hadden geleerd met individuele verschillen van de leerlingen rekening te houden, te letten op attitudes, enz.. In deze optiek is het duidelijk dat deze leerkrachten ook meer nood voelen om bij hun evaluatie van leerlingen de vele elementen, die andere collega's hebben waargenomen, op te nemen.

Van enige betekenis voor de passieve collegiale evaluatie is ook de houding van leerkrachten tegenover vakkenintegratie. Iemand die vakkenintegratie voorstaat zal vanzelfsprekend bij de evaluatie ook bereid zijn te luisteren naar de opvatting van zijn collega's. Dit is inderdaad zo bij de regenten in het VSO, doch voor anderen gaat dit niet op. Daarenboven moet nog met deze eigenaardigheid worden rekening gehouden : hoe meer licentiaten Nederlands voor vakkenintegratie opteren hoe minder zij bereid zijn hun evaluatie met collega's te delen. De hoger geformuleerde vanzelfsprekendheid wordt hierdoor wel in vraag gesteld. De reden hiervan is niet direct duidelijk. Wel wijst het erop dat kiezen voor vakkenintegratie niet automatisch betekent dat men tot gezamenlijk evalueren bereid is.

B. Actieve evaluatiebeïnvloeding

Doen leerkrachten actieve pogingen om de evaluatie van collega's te beïnvloeden ? Enige bladzijden hiervoor kon worden gelezen dat ongeveer 1/3 van de leerkrachten dit wel doet. Hierbij valt nu geen verschil tussen het VSO en het traditionele onderwijs te bespeuren, alhoewel men zou vermoeden dat in de nieuwe structuur daartoe meer pogingen zouden worden aangewend. Dit vloeit voort uit de collectieve verantwoordelijkheid van de leerkrachten voor de begeleiding van de studenten. Het is zelfs zo dat voor de regenten wiskunde dit juist omgekeerd ligt : de leerkrachten in de oude structuur beïnvloeden elkaar meer dan deze in het VSO. De reden hiervan is niet uit de basisgegevens te halen. Hiervoor zou kunnen beroep gedaan worden op een lange ervaring met docimologische vernieuwing in type II, of een lange coöperatie in dit type. Het zijn echter slechts gissingen.

Actieve beïnvloeding bij evaluatie blijkt verder meer te behoren tot de regentenrol (38 %) dan tot de licentiaatsrol (28 %). Licentiaten nemen eerder de houding aan zich enkel met hun eigen zaken te bemoeien, zij willen zich duidelijk minder inlaten met hun collega's. Dit past in het deskundigheidsmodel waarvan zij zo dikwijls de verdedigers waren. Dit fenomeen kan men nergens beter zien dan bij de wiskundigen in het traditionele onderwijs. Zeer weinig licentiaten (16 %) trekken zich iets aan van de evaluatie die collega's geven. Dit steekt schril af tegen de regenten, die in een veel grotere verhouding (54 %) hun collega's trachten te beïnvloeden.

Dit soort actieve evaluatie verschilt verder niet volgens het onderwezen vak; noch Nederlands noch wiskunde stellen hier specifieke eisen. Dit is echter wel het geval in een bijzondere situatie, nl. bij de licentiaten van de traditionele scholen : hier trachten leerkrachten Nederlands hun collega's meer van een bepaalde evaluatie te overtuigen dan de wiskundigen. Ook hier kan men slechts naar de redenen raden.

Hebben leerkrachten de kans tot deelname aan de besluitvorming op de school dan vertonen zij ook enigszins de neiging om de evaluatie van de leerlingen, door hun collega's gedaan, in een bepaalde richting te duwen. Dit is weliswaar een zwakke trend. Maar deze relatie wordt dan toch aangetroffen in het traditionele onderwijs bij regenten en bij wiskundigen. Op de keper beschouwd, beperkt dit verband zich tot de wiskundige regenten en de wiskundeleraars in de oude onderwijsstructuur. Vooral in deze middens gaat actieve evaluatiebeïnvloeding gepaard met een verregaande deelname aan de besluitvorming op de school.

C. Heeft evaluatiebeïnvloeding effect ?

Spijts alle pogingen die worden ondernomen om de cijfers van de leerlingen in één of andere richting te sturen, voelen leerkrachten dat hun argumentatie niet altijd wordt overgenomen. En dit gevoel is zowel in het VSO als in het traditionele onderwijs aanwezig. In beide onderwijsstructuren blijven de meeste leerkrachten op hun autonomie staan inzake beoordeling van de leerlingen. Hierop is er één uitzondering : de helft van de regenten wiskunde (50 %) in het traditionele onderwijs heeft de indruk dat zij anderen soms wel tot een ander besluit kunnen brengen. Deze situatie doet zich duidelijk minder voor in het VSO (24 %). Waarom ? Is in de oude onderwijsstructuur doorheen de jaren een samenwerkingsverband tussen de lesgevers gegroeid ?

Waren de meeste licentiaten, reeds meer dan regenten, geneigd hun collega's niet te storen met hun opinie over leerlingenevaluatie, dan is het ook zo dat zij minder dan de regenten geloven in het effect van hun tussenkomsten. Collegialiteit drukt zich voor regenten meer uit in een sterkere betrokkenheid op elkaar, licentiaten daarentegen interpreteren deze eerder als een erkenning van ieders autonomie.

Het feit dat leerkrachten de evaluatiecijfers van hun collega's kunnen veranderen of niet, heeft niets uit te maken met het onderwezen vak, Nederlands of wiskunde. In beide gevallen is er weinig verschil in het gedrag van de leerkrachten.

Er is hier nochtans een groot verschil tussen leraars die aanzienlijke invloed in de school hebben en deze met weinig invloed. Participeren zij sterk aan de besluitvorming dan hebben zij ook meer de indruk dat zij effectief de cijfers van collega's kunnen veranderen. Deze ideeën leven vooral in het traditionele onderwijs, bij regenten en wiskundigen. Deze categorieën moeten echter nog wat gespecificeerd worden. Het gaat voornamelijk om regenten en wiskundigen van het traditionele onderwijs en de regenten wiskunde.

D. Evaluatie in de klasseraad

In al deze pogingen om elkaar te beïnvloeden is er één plaats erg belangrijk: de klasseraad. Dit is een formeel forum waar leerkrachten van gedachten kunnen wisselen o.a. over de studieresultaten van de leerlingen. Het is dan ook hier dat vele leerkrachten onder invloed komen van de argumentatie van hun collega's. In vernieuwde scholen (60 %) komt dit meer voor dan in traditionele scholen (52 %). Dit geldt vooral voor de licentiaten: in het VSO worden klasseraden door hen opvallend meer aangewend om collega's bij de evaluatie te beïnvloeden dan dit het geval is in het traditionele onderwijs.

In de vorige paragraaf van dit hoofdstuk werd betoogd dat regenten meer vertrouwd waren met klasseraden dan licentiaten. Zij zullen klasseraden dan misschien ook meer efficiënt aanwenden. Dit doen zij ook bij de evaluatie van de leerlingen. Regenten (70 %) gebruiken immers de klasseraad meer dan de licentiaten (47 %) om leerlingen te evalueren, zij het dat dit uitsluitend het geval is in het traditionele onderwijs en niet wanneer zij in het vernieuwd onderwijs werken. Dit wijst op een interessant aspect van het VSO. Klasseraad als forum voor evaluatiegesprekken is daar reeds vrij ruim ingeburgerd, en tussen regenten en licentiaten is er op dit vlak geen verschil in type I. De VSO-structuur heeft op dit vlak blijkbaar iets bewerkt in de scholen.

Het vak dat een leerkracht doceert brengt hem niet tot een bijzonder gebruik van de klasseraad. Leerkrachten Nederlands en wiskunde zitten immers samen in die raden. Zij bespreken daar samen de verschillende punten, o.m. ook de cijfers van de leerlingen, en geen van beide partijen laat zich hierbij meer of minder beïnvloeden dan de andere partij. Toch is er één uitzondering: bij de regenten in de nieuwe onderwijsstructuur wordt de klasseraad meer door neerlandici dan door wiskundigen gebruikt.

§ 4. PMS als hulpverlener bij evaluatie van leerlingen

Wanneer evaluatie op een basis gebeurt, die ruimer is dan zuiver cognitieve elementen, kunnen leerkrachten buiten hun eigen observatie ook op het PMS beroep doen. Dit is echter geen algemeen verspreide gewoonte, nagenoeg 2/3 van de leerkrachten krijgt immers geen informatie van deze begeleidingsinstituten. Daarenboven is het zo dat de informatie van het PMS de evaluatiecijfers niet erg beïnvloedt: het PMS heeft slechts uitzonderlijk een echte invloed op de evaluatie.

Stelt men nu dat de gevoeligheid van leerkrachten voor de PMS-informatie getuigt van een grotere VSO-betrokkenheid, dan is er maar een klein gedeelte, nl. 26 %, dat in de richting van deze vernieuwing gaat. De meerderheid van de leerkrachten - en misschien ook het PMS-personeel - ziet de klas en zeker de evaluatie als het domein van leerkrachten en niet als dit van extra-schoolse adviseurs. Evaluatie is dus niet iets dat de leerkracht uit de handen wil geven aan een psychometricus, in het beste geval wil hij daar wel over praten met collegae.

Dit is zowel de opvatting van de leerkrachten in het VSO als van deze in het traditionele onderwijs. Ook al wordt aan leerkrachten in het VSO iets anders gevraagd, het kan er de meeste lesgevers niet toe bewegen rekening te houden met de informatie van de PMS-deskundigen. Evaluatie behoort toe aan de vakspecialist. Dit fenomeen wijst op het grote belang dat aan het cognitieve wordt gehecht door de leerkrachten van beide onderwijsstructuren. Het beoordelen van kennis van een bepaalde discipline blijft de verantwoordelijkheid van elke leerkracht.

Vakleraren -neerlandici en wiskundigen- reageren op dezelfde wijze en doen evenzeer beroep op hun eigen deskundigheid bij de evaluatie. "Wat zou een psycholoog ook meer kunnen aanbrengen bij de evaluatie van Nederlands of wiskunde" is de overweging.

De reactie van regenten en licentiaten op de PMS-adviezen is wel verschillend. Regenten (31 %) gebruiken immers meer de gegevens van het PMS dan de licentiaten (21 %). De redenen hiervoor zijn nog niet erg klaar. Is de grotere luisterbereidheid van de regenten het gevolg van het statusverschil met de universitair geschoolde psycholoog? Of is het enkel zo dat regenten meer overtuigd zijn van de waarde van de psychologische adviezen bij de globale beoordeling van de leerlingen. Anderzijds kan de weerstand van de licentiaat hier een bijkomende afirmatie zijn voor zijn drang naar autonomie. Wat er ook van zij, de grotere bereidheid van regenten om de PMS-adviezen te gebruiken, doet zich het meest uitgesproken voor bij de wiskundigen in het traditionele onderwijs. Men kan hieruit afleiden dat binnen het VSO regenten en licentiaten meer gelijkvormig handelen. Het VSO heeft in die zin wellicht een ander samenwerkingsklimaat geschapen tussen regenten, licentiaten en psychologen.

Twee andere factoren hebben verder nog een impact op de relatie van de lesgevers met het PMS: 1) het gevoelen veel of weinig gedeprimeerd

te zijn van de besluitvorming, en 2) de indruk die leerkrachten hebben over de mate waarin zij de besluitvorming op school kunnen beïnvloeden. De eerste van deze factoren is relatief sterk te noemen, de tweede is zwakker.

In verband met de eerste factor wordt vastgesteld dat indien leerkrachten zich sterk gedeprimeerd voelen, zij meer luisteren naar de adviezen van het PMS. Dit geldt voornamelijk voor regenten in type I en voor regenten Nederlands, maar ook voor de wiskundigen in type I. Een interpretatie hiervoor geven is niet eenvoudig. Men kan het eventueel zo zien dat er een kans is dat lesgevers die zich gedeprimeerd voelen gemakkelijker steun zoeken bij een deskundige. Zij voelen zich gesteund door het gezag van zijn advies.

Hiertegenover staat anderzijds dat indien leerkrachten veel invloed op de besluitvorming in de school hebben, zij meer rekening houden met de gegevens van het PMS bij de evaluatie van de leerlingen. Wiskundigen uit type II en regenten wiskunde in het algemeen handelen in deze zin. Hieruit kan wel worden afgeleid dat de positie van wiskundigen hier iets mee te maken heeft, maar dit is nog geen voldoende verklaring voor het fenomeen. Mogelijks kan hypothetisch worden gesteld dat indien leerkrachten hun autonomie niet bedreigd voelen, zij meer geneigd zijn de adviezen van andere specialisten, i.c. de psychologen, te volgen. Uiteindelijk behouden zij toch het beslissingsrecht. Is er echter tussen de laatste observatie en de voorlaatste geen contradictie? Meer deprivatie van besluitvorming gaf aanleiding tot veelvuldiger gebruik van de PMS-adviezen, maar hetzelfde deed zich voor bij leerkrachten die veel invloed op de besluitvorming hadden. Dit is niet in tegenspraak met elkaar. Beide vaststellingen hadden immers betrekking op leerkrachten met een verschillende positie.

§ 5. Besluit

In dit hoofdstuk stond het schoolgedrag van leerkrachten centraal. Weliswaar beperkt tot 16 domeinen, die het leerkrachtengedrag situeren in een ruimere context dan de klas. Het geobserveerde gedrag strekt zich uit tot de leerlingen in het algemeen, collega's, directie, inspectie, PMS, enz.. Hierdoor worden de grenzen van de klas overschreden, of-schoon het in functie staat van klasgedrag. Om die reden werd hier van "schoolgedrag" gesproken.

Met betrekking tot dit schoolgedrag werd door de onderzoekers verwacht dat leerkrachten zouden streven naar een vergaande realisatie van de VSO-doelen. Dit wordt door volgende tabel gedeeltelijk bevestigd en gedeeltelijk ontkend.

Tabel 5 : Procentuele verdeling van de leerkrachten volgens de mate waarin de schoolgedraginnovaties voldoende of onvoldoende werden gerealiseerd

Schoolgedrag	Innovatie in richting van VSO-ideaal	Onvoldoende innovatie in richting van VSO-ideaal
1) Leerlinggericht bij lesonderwerpkeuze	10 %	90 %
2) Leerlinggericht bij werkvormkeuze	13 %	87 %
3) Lesonderwerpkeuze vanuit hiërarchische overheid	17 %	83 %
4) Gebruik van PMS-gegevens bij evaluatie	26 %	74 %
5) Lukt leerkracht in veranderen van evaluatiecijfers	30 %	70 %
6) Oefent invloed op evaluatie door collegae uit	34 %	66 %
7) Goedgekeurd klasseraadverslag	44 %	56 %
8) Autonomie bij lesonderwerpkeuze	44 %	56 %
9) Werkvormkeuze vanuit hiërarchische overheid	50 %	50 %
10) Goed functionerende klasseraden	50 %	50 %
11) Collegialiteit bij lesonderwerpkeuze	50 %	50 %
12) Autonomie bij werkvormkeuze	52 %	48 %
13) Sterk georganiseerde klasseraad	58 %	42 %
14) Collegialiteit bij werkvormkeuze	58 %	42 %
15) Collegiale evaluatie in klasseraad	60 %	40 %
16) Collegiale evaluatie van leerlingen (passief)	67 %	33 %

Immers, de helft van de doelen werd door minder dan 50 % van de leerkrachten enigszins bereikt, terwijl de andere helft van de doelstellingen door meer dan 50 % werden uitgevoerd. Opmerkelijk hierbij is dat deze laatste categorie betrekking heeft op de keuze der werkvormen, de klasseraad en de evaluatie. Over werkvormen wil men blijkbaar van collega's wel leren, over lesonderwerpen daarentegen veel minder. Klasseraden zijn als werkinstrument door meer dan de helft

aanvaard, maar dit betekent nog niet dat de opvolging van de genomen beslissingen in even grote mate gebeurt. Men vergelijk hiervoor in tabel 5 de punten 10, 13 en 15 met het punt 7. Verder zijn leerkrachten wel bereid om bij de evaluatie van leerlingen naar hun collega's te luisteren, maar zij voelen er minder voor om hun collega's hierbij te beïnvloeden. Dit alles wijst erop dat er een zekere ontwikkeling is in de richting van een collegiale aanpak. De klasmuren zijn nog niet verdwenen, maar er zijn duidelijk momenten waarop de leerkrachten tot samenwerking komen.

Wijzigt dit schoolgedragspatroon zich onder de toch wel andere verwachtingen die in het VSO aan de leerkrachten gesteld worden? Op bepaalde punten wel. Vooreerst waar het de collegiale lesonderwerpen- en werkvormkeuze betreft. Op de tweede plaats in verband met de klasseraden die in het VSO beter voorbereid en achteraf door de leden ook meer gesanctioneerd worden. En tenslotte gebruikt men in het VSO de klasseraad meer voor collegiale evaluatiediscussie dan in het traditionele onderwijs. Voor het overige is het schoolgedrag in type I en in type II ongeveer gelijk. Hierop is er echter één uitzondering: in het traditionele onderwijs laten leerkrachten zich bij de evaluatie meer door hun collega's beïnvloeden dan in het VSO. Desalniettemin heeft deze nieuwe onderwijsstructuur toch een impact op het schoolgedrag van leerkrachten. Het proces van innovatie is voor bepaalde punten tot op een gunstig niveau gekomen, ofschoon nog tal van doelen meer inzet en aandacht zullen vragen; voor tal van objectieven is er geen verschil tussen type I en type II. Dit kan op vele manieren geïnterpreteerd worden. Ofwel kan men stellen dat het traditionele onderwijs reeds de weg van de innovatie is ingeslagen. Een ander standpunt is dat de VSO-structuur nog niet veel veranderd heeft, aangezien leerkrachten in de traditionele structuur op dezelfde wijze handelen als in het VSO. Wordt het VSO als te bereiken doel gezien, dan is het zonder meer duidelijk dat in het nieuwe en het vroegere onderwijs nog tal van doelen moeten bewerkt worden. Een tweede factor naast het onderwijstype is de opleiding van de leerkrachten. De vorming van regenten en licentiaten is immers erg verschillend en beide posities worden in de scholen verschillend gewaardeerd. Men kan dan ook verwachten dat licentiaten zich anders gaan gedragen dan regenten wat op negen domeinen ook zo is. Regenten staan verder in het realiseren van de VSO-doelen dan de licentiaten. Is dit een gevolg van hun ruimere didactische scholing? Worden regenten meer opgeleid tot coöperatie? Of is het een gevolg van het feit dat het regentenberoep andere persoonlijkheden aantrekt dan de licentiatenjob? Allemaal gissingen die verder onderzoek vergen. In elk geval is het duidelijk dat de regenten een ander schoolgedrag vertonen dan de licentiaten. Regenten kiezen hun lesonderwerpen meer in samenspraak met derden. Klasseraden worden door de regenten beter voorbereid. Ook houden zij meer aan klasseraadverslagen en de goedkeuring ervan. Regenten trachten meer hun invloed aan te wenden om de evaluatie te beïnvloeden en zij denken ook dat ze daarbij meer succes hebben.

Daarenboven doen zij meer beroep op de klasseraad om te evalueren en gebruiken daarbij de adviezen van het PMS. Op één punt zijn zij niet zo ver gevorderd als de licentiaten op de weg naar de vernieuwing, nl. zij houden bij de keuze van lesonderwerpen sterker vast aan de voorgeschreven leerplannen. Inzake keuze van de didactische werkvormen gedragen licentiaten en regenten zich niet verschillend. Ook de keuze van de lesonderwerpen gebeurt even collegiaal. En bij de evaluatie van leerlingen laten regenten en licentiaten zich in gelijke mate beïnvloeden. In grote lijnen gedragen regenten zich collegialer in de school, terwijl licentiaten zich autonomer opstellen.

Wordt klasgedrag sterk bepaald door het vak dat leerkrachten onderwijzen dan is dit minder het geval voor het schoolgedrag. Wat echter niet betekent dat het vak helemaal geen invloed zou hebben op schoolgedrag. Integendeel. De invloed heeft echter betrekking op een bepaald deel van het schoolgedrag, nl. de keuze van lesonderwerpen en didactische werkvormen. Nu eens zijn de leerkrachten Nederlands het dichtst bij het VSO-ideaal genaderd, dan weer de wiskundigen. Neerlandici, vergeleken met wiskundigen, gaan daarenboven actief de evaluatie van hun collega's trachten te beïnvloeden en de klasseraad gebruiken als plaats voor collegiale evaluatie. Globaal genomen komen leerkrachten Nederlands tot een meer VSO-gericht *schoolgedrag* dan wiskundigen. Dezelfde hypothesen, die op dit punt in hoofdstuk drie werden aangevoerd, kunnen ook hier gehanteerd worden. Is het kader waarbinnen Nederlands wordt gegeven meer geschikt voor de VSO-doelen dan de voorschriften waarbinnen de wiskundige zich kan bewegen? Of is de training van beide vakspecialisten zo verschillend dat elk een ander verwachtingspatroon ervaart?

Uit het voorgaande is ongetwijfeld duidelijk geworden dat het schoolgedrag van de lesgevers varieert onder invloed van de diverse rolverwachtingen die er bestaan tegenover type I- en type II-leerkrachten, regenten en licentiaten, wiskundigen en leerkrachten Nederlands. Welk van deze drie factoren bewerkt nu het grootste verschil in schoolgedrag?

Ook hier zou het voor de hand liggen dat het feit dat leerkrachten tot het VSO behoren, de grootste impact op het schoolgedrag zou hebben. Dit is niet het geval. Additionele analyses (die niet in dit boek opgenomen zijn) tonen aan dat de opleiding tot regent of licentiaat een buitengewoon sterke, zo niet de sterkste, variabele is (1). Op de tweede plaats gaat er een grote invloed uit van het vakspecialisme van de leerkrachten en pas in derde instantie ondergaat het schoolgedrag veranderingen onder invloed van het onderwijstype. Nogmaals roept dit de bedenking op dat een nieuwe onderwijsstructuur niet noodzakelijk een nieuw schoolgedrag tot gevolg heeft. Schoolgedraginnovatie vergt dus meer dan het veranderen van de onderwijsstructuur. Het vraagt vooral een bijzondere aandacht voor de opleiding. Hierover echter meer in het volgende hoofdstuk.

(1) Zie in VERHOEVEN, J. e.a. *op. cit.*, p. 14.22-14.59.

Schoolgedrag varieert niet enkel onder invloed van voorgaande positionele variabelen, maar verloopt ook anders onder invloed van bepaalde houdingen. Het gevoel niet voldoende aan de besluitvorming in de school te mogen participeren heeft een sterke invloed op bepaalde facetten van het schoolgedrag. Hier is nochtans geen vaste lijn terug te vinden. Nu eens geeft het deprivatiegevoelen een sterk VSO-gericht schoolgedrag, dan weer wordt het tegengestelde ervaren. Staat een leerkracht positief tegenover vakkenintegratie en tegenover het VSO in het algemeen dan zal zijn schoolgedrag ook dichter naar het VSO-ideaal ontwikkelen. Dit is eveneens het geval wanneer lesgevers in sterke mate aan de besluitvorming in de school kunnen participeren. Om de innovatie te stimuleren zal men bijgevolg aan de overlegmogelijkheden in de school dienen te sleutelen.

ADDENDUM : Besluit bij hoofdstuk drie en vier

Schoolgedrag en klasgedrag vormen echter samen het leerkrachtengedrag. Wat kan men hierover nu besluiten als men de gegevens van hoofdstuk drie en hoofdstuk vier samenlegt? Vertrekpunt was de voor de hand liggende vooronderstelling nl. dat bij een onderwijsvernieuwing de meeste invloed zou uitgaan van de onderwijsstructuur die bewust was opgezet om de vernieuwing te bewerken, nl. het VSO. Op het einde van deze analyse moet echter deze vooronderstelling verlaten worden voor de feiten. Het is immers zo dat de meeste variantie in leerkrachtengedrag wordt bewerkt door het verschil in het vak dat de leerkrachten onderwijzen. Leerkrachten Nederlands blijken in een dergelijke positie te verkeren dat zij opmerkelijk dichter de nieuwe doelstellingen benaderen dan de wiskundigen. De factoren ter interpretatie van dit fenomeen zijn zeer verscheiden: o.m. de vakdidactische specificiteit, de verschillende didactische opleiding, de grotere stringentie van de wiskunde in vergelijking met de grotere creativiteit mogelijk bij de studie van literatuur, de onpersoonlijke logica van de wiskunde en de discuteerbaarheid van inzichten in de literatuurstudie, de confrontatie in de studie van taal en literatuur met andere waarden dan enkel kennis en het verstoken zijn van andere waarden dan kennis bij de studie van de wiskunde, enz.

Op de tweede plaats wordt leerkrachtengedrag bepaald door de positie van de leerkrachten, nl. het feit dat men regent is of licentiaat. Deze variabele bewerkt immers na het "vak" de meeste variantie in leerkrachtengedrag. De positie van regent en licentiaat verschilt op een aantal zeer essentiële punten. Regenten hebben een tweejarige opleiding die sterk didactisch is georiënteerd. Licentiaten daarentegen krijgen minimaal een vierjarige training, die hoofdzakelijk vakwettenschappelijk is. Regenten werken meestal met de jongere leerlingen, licentiaten met de ouderen. De statusbeleving ligt verschillend bij de twee posities, op basis van de verschillende scholing en het verschillend publiek waarvoor zij werken. Dit verschil in background van regenten en licentiaten komt tot uiting in de grotere collegialiteit en de grotere didactische onderlegdheid van de regenten en de grotere autonomie die de licentiaten manifesteren.

En het is pas op de derde plaats dat men mag stellen dat de structuur, VSO tegenover de traditionele structuur, het leerkrachtengedrag doet variëren. Beide structuren bewerken varianties in leerkrachtengedrag, maar opmerkelijk minder dan "vak" en positie van leerkrachten. Het VSO is als onderwijsstructuur opgezet met de bedoeling iets te veranderen aan de kansen van de leerlingen en hiertoe zouden leerkrachten dan moeten bijdragen. Ook al is deze bedoeling bewust aanwezig, het zet de leerkrachten daarom niet onmiddellijk aan om dit nieuwe rolpatroon te gaan spelen. Het is slechts een klein gedeelte van de VSO-leerkrachten dat op enkele domeinen van het leerkrachtengedrag meer

in de geest van het VSO gaat werken; een ruim deel van hen blijft echter de traditie van het oude rolpatroon getrouw.

HOOFDSTUK 5 : MOGELIJKHEDEN EN MOEILIKHEDEN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING

De leerkrachtenpositie blijkt enerzijds onderwijsvernieuwing te stimuleren, maar anderzijds zijn bepaalde segmenten van de leerkrachtenrol erg hinderend voor een nieuwe aanpak. Dit is een gegeven. In processen van planmatige verandering, zoals het VSO, wordt er met dit gegeven rekening gehouden en worden er anderzijds programma's opgezet om in een bestaand systeem verandering te brengen. De kennis van de invloed van zulke programma's kan voor de toekomstige ontwikkeling van de innovatie zeer waardevol zijn. Vanuit enige notie over de waarde van een oud programma kan eventueel een nieuwe start worden geformuleerd.

Een andere innovatiestrategie zou er in kunnen bestaan dat men de leerkrachtenopleiding helemaal formuleert in functie van de nieuwe idealen. Vroeger werd reeds vastgesteld dat er in feite op dat vlak weinig is gebeurd. Ondanks de vele plannen om iets aan de leerkrachtenopleiding te veranderen, is er de laatste jaren geen vernieuwing aangebracht. Het zou nochtans fout zijn om zich hierbij op een formeel juridisch standpunt te plaatsen. De leerkrachtenopleiding gebeurt immers door docenten die wel beseffen, dat zij studenten opleiden die later eventueel in het VSO zullen gaan werken. Op die wijze kan men tot een aanpassing van de opleiding komen zonder dat de formele structuur verandert. Door de onderzoekers werd dit alles slechts als een mogelijkheid gezien, niet als een zekerheid. Daarom werd onderzocht of docenten de VSO-ideeën verdedigden of verwierpen. Dit betekent echter nog geen garantie dat hun ideeën doorstromen naar hun studenten, het is een mogelijkheid. Ook dit werd nauwkeurig nagegaan.

Op basis van deze drie waarnemingsmomenten zal in de volgende paragrafen een ruimere schets worden gegeven van de mogelijkheden en moeilijkheden die VSO-initiatie eventueel in de toekomst nog kan hebben. Dit betekent nochtans niet dat hier de mening wordt vertolkt dat oude ervaringen in de toekomst steeds opnieuw zullen terugkeren. Structurele gegevens vertonen nochtans een bepaalde continuïteit en dit kan de invoering van het VSO later eventueel beïnvloeden. In die zin is de kennis van het innovatiegedrag van leerkrachten, de opvattingen van de docenten en de houdingen van de toekomstige leerkrachten bruikbaar bij de verdere planning van VSO-innovatie.

§ 1. Hoe verliep de VSO-innovatie ?

Het verloop van de VSO-innovatie moest op twee manieren bekeken worden. Enerzijds de wijze waarop VSO-leerkrachten het invoeren van het type I hebben ervaren en anderzijds de ervaringen van type II-leerkrachten die reeds enigszins werden warm gemaakt voor VSO.

Het is immers zo dat van de ondervraagde leerkrachten slechts iets minder dan de helft reeds in het VSO werkte terwijl voor de anderen deze overgang nog niet effectief was gebeurd. De volgende beschrijving zal daarom in twee stappen verlopen : in een eerste deel wordt het innovatieproces geschetst zoals dit zich bij VSO-leerkrachten afspeelde en verder zet, en in een tweede deel wordt toelichting gegeven over de eventuele stappen naar het VSO zoals deze in het type II-onderwijs werden gezet.

A. Het vernieuwingsproces in het type I-onderwijs

In het katholiek secundair onderwijs werd door de top van het NSKO wel de optie genomen om VSO in te voeren, maar de uiteindelijke beslissing was afhankelijk van elke school afzonderlijk na raadpleging van diverse overlegorganen. Daarenboven gebeurde dit nooit voor alle leerjaren samen, maar men klom geleidelijk op tot het laatste leerjaar. Dit heeft tot gevolg dat niet alle leerkrachten even lang in VSO werken : vier op tien leerkrachten werken slechts één of twee jaren in het VSO, vier op tien drie of vier jaar en twee op tien vijf of zes jaren. Daarenboven is het ook zo dat een aantal leerkrachten in de school werden tewerkgesteld nadat het VSO reeds was ingevoerd. Zo komt het dat slechts de helft van de VSO-leerkrachten iets konden vertellen over het gevolgde proces bij de VSO-invoering.

a. Informatievergaderingen

In de meeste scholen werden vergaderingen ingericht om de overgang naar VSO voor te bereiden. Voor zes op tien leerkrachten waren dit één tot vijf vergaderingen, voor de overigen meer dan vijf. Het initiatief voor deze vergaderingen werd in de meeste scholen door de directie alleen genomen, in een aantal gevallen door directie en leerkrachten samen en slechts twee leerkrachten vermelden dat het initiatief van leerkrachten uitging.

Aan deze vergaderingen nam de directie steeds deel en in de meeste gevallen waren ook de leerkrachten voltallig aanwezig. Soms waren leerkrachten op vrijwillige basis in deze vergaderingen of werden ze verkozen. In enkele gevallen beraadslaagden ouders mee, en zeer zelden leerlingen. Bijna 1/4 van de leerkrachten merkte in deze vergaderingen PMS-leden op, maar bijna geen enkele leraar had weet van de aanwezigheid van inspecteurs of VSO-coördinatoren.

Iets meer dan de helft ging steeds naar deze voorbereidende vergaderingen. Zij waren ook meestal verplicht er te zijn. Maar er was ook ruim 1/5 van de leerkrachten dat deze vergaderingen nooit bijwoonde. Zij stapten dus in het VSO zonder enige voorafgaande formele discussie.

De houding tegenover VSO was erg verschillend : 1/3 van de leerkrachten was sterk pro VSO en 1/3 zag niet veel heil in die nieuwe structuur. De overigen hadden eerder gemengde gevoelens en twijfelden omtrent de voordelen van de vergadering.

Deze initiatievergaderingen waren geen kleurloze bedoeningen : er was ruimte voor discussie en de bezwaren werden dan ook duidelijk geformuleerd. Deze bezwaren hadden dan vooral betrekking op de geringe voorbereiding tot de invoering van het VSO, het gevaar voor nivellering van de leerlingen en de moeilijkheden bij de evaluatie. Maar anderzijds hoorde ruim één op vijf leerkrachten helemaal geen kritische reflecties op deze vergaderingen.

De beslissing tot het invoeren van het VSO werd na deze vergaderingen volgens de helft van de leerkrachten op basis van een stemming genomen (ofwel enkel door leerkrachten, ofwel door leerkrachten en directie samen), volgens de anderen was er geen stemming. Dit laatste wordt door zes op tien van deze leerkrachten niet als een probleem ervaren, zij verlangden daarover geen stemming. De anderen daarentegen wilden hier een stemming door leerkrachten en directie, en dit eventueel samen met ouders en/of leerlingen.

Zullen leerkrachten, die op een intensere wijze betrokken zijn geweest bij de besluitvorming tot invoering van het VSO, nu ook beter de vooropgestelde doelen gaan realiseren ?

Slechts op twee punten is het antwoord duidelijk : indien men meer heeft deelgenomen aan het voorbereidend overleg, ziet men leerkrachten minder autonoom hun lesonderwerpen kiezen en zich meer collegiaal voor de didactische werkvormen inspireren. Overleg in de voorbereidingsfase is dus geen garantie om de doelen beter te bereiken.

b. Evaluatievergaderingen

Eenmaal beslist het VSO in te voeren, blijft men in de meeste scholen de vernieuwing opvolgen door middel van evaluatievergaderingen. Van de leerkrachten hebben echter 10 % nog geen evaluatievergaderingen meegemaakt. Voor iets meer dan de helft waren dit één tot vijf vergaderingen, voor de overigen waren het er reeds meer dan vijf. Het initiatief wordt volgens de helft van de leerkrachten door de directie genomen. De andere leraars menen dat het van VSO-coördinatoren komt ofwel van coördinatoren, directie en leerkrachten samen.

Voor de meeste leerkrachten zijn deze vergaderingen niet vrij en zij zijn er dan ook bijna steeds of altijd aanwezig geweest. Naast de leerkrachten was de directie hier steeds aanwezig. Soms waren er ook ouders en zeer zelden merkte men leerlingen op. Opmerkelijk is wel dat ongeveer de helft van de leerkrachten spreken over de aanwezigheid van PMS-leden. PMS-centra zijn klaarblijkelijk hun functie aan het herdefiniëren. In plaats van enkel de studiekeuze van leerlingen te begeleiden, zetten zij zich meer en meer in bij de introductie van onderwijsinnovatie.

Bewerken deze evaluatievergaderingen nu dat leerkrachten beter doeleinden van het VSO gaan bereiken? Ofschoon de cijfers ons dit enigszins doen vermoeden, mag men op basis van de gegevens niet besluiten dat dit statistisch significant is.

Tenslotte is de tevredenheid met het VSO ook niet algemeen: voor 38 % van de leerkrachten is er geen verbetering of verslechtering tegenover vroeger; de helft ziet het wel als een verbetering; de overigen ervaren het VSO als een verslechtering.

B. De aanzet tot vernieuwing in het type II-onderwijs

De impuls voor het invoeren van het VSO komende vanuit het NSKO en vanuit het Ministerie voor Nationale Opvoeding vindt ook zijn weerklank in het traditionele onderwijs. Ruim 38 % van de leerkrachten hadden reeds één of meer vergaderingen gehad om over de invoering van het VSO te discussiëren. Het initiatief kwam voor 3/4 van de directie, volgens 1/5 kwam het van een PMS-centrum en volgens de rest kwam het van leerkrachten en PMS samen.

Zoals bij de VSO-leerkrachten gaat het hier om vergaderingen waarop hoofdzakelijk directie en leerkrachten aanwezig zijn. Ouders waren steeds vertegenwoordigd en leerlingen slechts in enkele zeldzame gevallen. Een klein aantal leerkrachten hebben ook PMS-leden en VSO-coördinatoren opgemerkt. De meeste leerkrachten (80 %) waren zelf steeds aanwezig en voelden zich daartoe ook verplicht (75 %).

Deze vergaderingen zijn plaatsen waar de kritiek niet uit de lucht is. Directie en leerkrachten voelen zich vrij de zaken ter dege te bekijken. De beslissing om naar VSO over te stappen moet volgens zes op tien van de leerkrachten, die reeds dergelijke vergaderingen bijwoonden, genomen worden op basis van een stemming.

In scholen waar deze vergaderingen voor de uitvoering van het VSO nog geen plaats hebben gehad verlangen drie op de tien leerkrachten zulke samenkomsten, vier op tien willen het niet, en twee op tien zijn onbeslist. Niet alle leerkrachten staan dus vol ongeduld te wachten op een invoering van het VSO, wat echter niet betekent dat een invoering van het VSO zonder het consent van de leerkrachten een geweldige opstand zou doen ontstaan. Slechts één op vijf leraars zou hiertegen protesteren. De anderen zouden het gewoon lijdzaam ondergaan (37 %) of zouden zich inspannen om het beste ervan te maken (25 %). De rest zou zich direct engageren omdat men VSO als de oplossing ziet (17 %).

§ 2. Wat brengen de docenten aan?

Een tweede factor die de toekomstige ontwikkeling van een onderwijsinnovatie kan beïnvloeden moet gezocht worden in de ideeën van de docenten in de leerkrachtenopleiding. Hun houding tegenover en hun kennis van het VSO komt wellicht ter sprake in hun lessen en zal studenten in

één of andere richting beïnvloeden. Welk zijn de pro's en contra's die door hen worden aangebracht?

De doelstellingen van het VSO worden door de docenten op een zeer verschillende wijze geïnterpreteerd: van een extreme afwijzende houding tegenover alles wat naar vernieuwing zweemt tot een ultra genuanceerde interpretatie van de doelstellingen van het VSO. Dit gaat wel zo ver dat er in feite geen directe aansluiting meer is bij wat de initiatiefnemers van het VSO op het oog hadden. Deze haast anarchistische opvattingen spreken misschien wel tot de verbeelding van toekomstige leerkrachten, maar kunnen hen anderzijds ook afstoten. Men kan zich afvragen of die revolutionaire formuleringen niet het resultaat zijn van de comfortabele positie waarin een theoreticus zich bevindt. Deze docenten hebben immers toch geen verantwoordelijkheid in het secundair onderwijs en kunnen hun creativiteit de vrije loop laten in de leerkrachtenopleiding.

Welke de redenen van deze verschillende opinies zijn, zal hier enkel structureel geduid worden. Persoonlijke interpretaties worden terzijde gelaten. Als algemene regel kan worden gesteld dat de duiding van het VSO verschillend gebeurt door de pedagogen en de vakdidactici. Met pedagogen worden hier de docenten bedoeld die de algemene didactiek geven. Als vakdidactici worden de docenten gezien die de bijzondere didactiek geven voor de studenten in de fysica, de geschiedenis, en de godsdienstwetenschappen. Het feit dat docenten een verschillende taak hebben in de vorming van toekomstige leerkrachten, blijkt de interpretatie van de VSO-doelstellingen te beïnvloeden. Vakdidactici worden meer geconfronteerd met een reële onderwijssituatie in het secundair onderwijs, wat minder het geval is voor de pedagogen. De opleiding van beide categorieën is ook verschillend. Hebben pedagogen een diepgaande opleiding in de pedagogiek gekregen, dan is dit voor de vakdidactici meestal niet het geval. Bij deze laatsten was de aandacht meer op de specifieke vaktraining gericht en kwam een didactische scholing daar supplementair bij. Al deze factoren hebben tot gevolg dat de positie van de pedagoog toch wel enigszins verschilt van deze van de vakdidacticus. En dit blijkt eveneens de interpretatie van de VSO-doelstellingen te beïnvloeden. Grosso modo kan worden gesteld dat vakdidactici meer reserves hebben tegenover het VSO dan wel de pedagogen. Vakdidactici drukken zich tegenover tal van doelstellingen erg aarzelend uit en soms wijzen zij deze gewoonweg af. Pedagogen daarentegen stellen zich meer op achter de VSO-principes.

A. Het vormingsconcept van de docenten

Welk vormingsconcept verdedigen de vakdidactici? Men vindt bij hen twee belangrijke opvattingen terug: een eerste categorie -waar merkwaaardig genoeg geen catecheten toe behoren- beklemtoont cognitieve ontwikkeling en de overdracht van leerinhouden aan leerlingen; de tweede categorie verwerpt een dergelijk eng vormingsconcept en beklemtoont de totale persoonlijkheidsontplooiing, waarin ook veel plaats wordt ingeruimd voor het doorgeven van leerinhouden.

De pedagogen verdedigen een vormingsconcept dat erg overeenstemt met het laatste. Nochtans wordt door hen de overdracht van leerinhouden niet zo hoog gewaardeerd als wel het aanreiken van cognitieve vaardigheden aan de leerlingen.

B. Houding tegenover studiekeuze-uitstel

Om dit vormingsconcept te realiseren kan op verschillende wijzen gewerkt worden. Wanneer cognitieve vaardigheden moeten aangeleerd worden dan is een vroege cpsplitsing van leerlingen in bepaalde studierichtingen niet zo noodzakelijk meer. Studiekeuze-uitstel wordt dan ook verdedigbaar. De pedagogen en een groot deel van de vakdidactici vinden studiekeuze-uitstel zinvol. Maar toch leeft bij de vakdidactici de vrees dat men door dit uitstel heel wat waardevolle tijd laat verloren gaan om een vak goed onder de knie te krijgen. Een betrekkelijk klein deel van de vakdidactici verwerpt keuze-uitstel zonder meer. Het enige resultaat dat uit deze praktijk zou kunnen gehaald worden zou een algemene nivellering van de leerlingen zijn. Dit is in hun ogen een hoogst onverstandige aanpak die moet vermeden worden. Zij drukken het als volgt uit :

- "Waarom die leerlingen eerst twee jaar samenzetten als ze daarna toch zullen afwaaien : diegenen die technisch begaafd zijn zullen technische studierichtingen volgen, diegenen die wetenschappelijk begaafd zijn, zullen natuurkunde, wiskunde of scheikunde studeren".
- "Keuze-uitstel zal leiden tot een verlaging van het onderwijspeil der leerlingen (nivellering). Jongeren waarvan de begaafdheid reeds grotendeels vastligt, zullen op die wijze op een kunstmatige manier geremd worden in hun vooruitgang".

C. Houding tegenover vermengen van leerlingen uit verschillende sociale milieus

Moeten leerlingen uit verschillende sociale milieus samengezet worden in dezelfde klassen ? Dit wordt door de helft van de vakdidactici verworpen. Er blijven immers toch tal van problemen bestaan. Het verschillende taalgebruik kan eventueel de communicatie bemoeilijken. De tucht zou er onder kunnen lijden. Volgens sommige vakdidactici zou het niet veel oplossen, aangezien de selectie van de leerlingen reeds in het lager onderwijs gebeurd is. In het secundair onderwijs zou er niet veel meer kunnen aan veranderd worden. Daarenboven, wordt verder betoogd, zou dit wel eens de wens van de ouders kunnen zijn. Indien men daaraan iets wil doen, dan moet men het eerst gaan vragen aan de ouders.

De andere helft van de vakdidactici en alle pedagogen verdedigen echter de vermenging van leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. Dit zou ertoe kunnen bijdragen dat kinderen in studierichtingen belanden, overeenkomstig hun capaciteiten, daar waar dit vroeger sterk door hun gezinsachtergrond bepaald werd. Daarenboven heeft dit samen in een klas zitten als voordeel dat leerlingen elkaar leren kennen en waarderen. Er komt een sterke sociale vorming naast de erg intellectuele scholing.

D. Houding tegenover vermenging van verschillend begaafde leerlingen

Ook de VSO-idee om leerlingen met verschillende begaafdheid in één klas onder te brengen vindt weinig krediet bij de vakdidactici, maar evenmin bij een groot deel van de pedagogen. Ieder kind moet zich kunnen ontplooien volgens eigen mogelijkheden. Daarom moet men briljante leerlingen niet samen zetten met deze die het erg lastig hebben. Zij pleiten dan ook voor gematigd homogene klasgroepen naar begaafdheid :

- "Gematigd homogene klasgroepen zijn aangewezen. De infrastructuur ontbreekt immers om gelijke kansen en sociale integratie te verwzenlijken";
- "Heterogene groepen stellen al te hoge pedagogische eisen voor een leraar".

Slechts enkele vakdidactici en pedagogen verdedigen heterogene klassen. Trouwens, hieraan moeten dan nog beperkingen worden gesteld. Enkel gedurende de eerste jaren van het VSO zou men dit mogen doen. Daarna is het te bezwarend voor leerling en leraar.

E. Houding tegenover vakkenintegratie

Het VSO wil ook de vakkenscheiding doorbreken. Deze idee wordt ook door de meeste pedagogen en een deel van de vakdidactici ondersteund. Zij zien vakkencoördinatie dan als een vorm van samenwerking tussen leraars van aanverwante en verschillende vakken om een bepaald probleem te behandelen. Dit betekent echter niet dat deze docenten vakkenintegratie op gelijk welk moment in de opleiding verdedigen. De meerderheid opteert voor deeltijdse pogingen. Vakkencoördinatie in de zin van coöperatie tussen leerkrachten moet niet steeds aanwezig zijn. Hiertegenover staat de opvatting van het grootste deel van de vakdidactici. Zij blijven geloven in een degelijke systematische aanbrenge van elk vak apart. Er dreigen volgens hen immers teveel gevaren in die vakkencoördinatie. Sommige vakken bvb. wiskunde zijn immers zo specifiek dat deze moeilijk samen met een ander vak kunnen aangeleerd worden. Leerprogramma's zijn zo overladen dat een vakkenintegratie nog meer remmend gaat werken. Daarenboven zijn leerkrachten daarvoor niet getraind, wat wederom zeker geen positieve houding tegenover vakkenintegratie bij leerkrachten heeft bewerkt. Leerlingen zijn er trouwens zo weinig mee vertrouwd dat het moeizaam werken zou zijn.

F. Houding tegenover leerstofdifferentiatie

Het VSO wil een leerlinggericht onderwijs zijn, en daarom wordt in plaats van de traditionele institutionele differentiatie de interne differentiatie verdedigd. Er wordt dus gestreefd naar een meer aangepaste benadering van de individuele leerlingen. Hij of zij moet een bepaald leerpakket krijgen dat aansluit bij de eigen bekwaamheden. Docenten van universiteiten en middelbare normaalscholen hebben voor deze problemen weinig aandacht.

Slechts een klein deel van de pedagogen verdedigt dit principe. Men

krijgt hierdoor wel de indruk dat de operationalisatie van deze doelstelling niet erg gemakkelijk is. Toekomstige leerkrachten zullen hier dan ook zelf nog hard aan moeten werken.

G. Groepswork

In het geheel van mogelijke werkvormen die kunnen gebruikt worden om de VSO-doelen te bereiken, komt groepswork als een belangrijk instrument voor. De meeste docenten geloven ook dat dit een goed middel is om leerlingen te leren samenwerken. Nochtans wordt ook hier wederom een zekere kritiek geformuleerd door een deel van de vakdidactici. Scholen beschikken volgens hen niet steeds over de nodige infrastructuur om goed groepswork te doen, lessenroosters zijn evenmin aangepast. En er is steeds een gevaar dat de opgelegde leerinhouden niet gezien worden als men zweert bij groepswork. Deze bedenkingen gelden ook voor projectwork. Hierin stemmen zij wel overeen met de gebruiken die bij leerkrachten in het VSO bestaan.

H. Evaluatieprincipes

De evaluatietask is in het VSO een zeer belangrijke opdracht. Naast de traditionele productevaluatie wordt er ook gevraagd naar een procesevaluatie. Wat betekent dit? Het is niet voldoende dat leerkrachten weten of leerlingen de beoogde basiskennis en basistechnieken beheersen (produkt). Maar het is ook belangrijk te weten hoe een leerling tot het leerresultaat komt (proces). Op basis hiervan kan dan aan een betere begeleiding van leerlingen gedaan worden. Het hanteren van een produkt- en een procesevaluatie wordt door de meeste pedagogen en ongeveer de helft van de vakdidactici als de voor de hand liggende werkwijze beschouwd. Het andere deel van de vakdidactici gel oft echter meer in een zuivere productevaluatie. Dit is echter niet de opvatting van de catecheten. Het proces dat bij de kennisverwerving doorlopen wordt is voor hen belangrijker.

Deze evaluatie zou nu volgens de VSO-opvattingen een permanente task moeten zijn. Docenten interpreteren dit echter wel anders. Regelmatig moeten momenten van evaluatie worden ingebouwd en dit moet volgens een klein deel van de docenten zeer frequent gebeuren. Het permanente karakter wordt hier onderstreept. Hier bestaat wel gevaar voor een groeiende stress, maar deze docenten menen dat dit kan voorkomen worden. Leerlingen moeten worden diets gemaakt dat deze evaluaties enkel hun leerproces beter willen leren kennen om achteraf te remediëren waar het misgelopen is. De andere opvatting omtrent evaluatie verdedigt een meer gespreide observatie. Vele regelmatige evaluaties zouden toch slechts fragmentarische informatie geven en dus ook niet erg zinvol zijn. Deze evaluatietechnieken volstaan nochtans niet om een meer geïndividualiseerde begeleiding te realiseren. Hiervoor is meer en specifieke observatie nodig. Dit is de opvatting van de meeste pedagogen en van een klein deel van de vakdocenten. Het is een bijzondere task waarbij leerkrachten "voortdurend leerlingengedrag op verschillende domeinen registreren met het doel het onderwijsproces te verbeteren",

zoals een docent het uitdrukte. Daartegenover staat echter dat tal van vakdocenten twijfelen aan de haalbaarheid van deze task. De opleiding is niet in die zin uitgebouwd en de task is te complex. Dit stemt grotendeels overeen met de ervaringen van de leerkrachten, zoals in hoofdstuk drie beschreven.

I. Ophalen van socioculturele nadelen van leerlingen

Observatie en evaluatie van leerlingen zouden uiteindelijk in functie moeten staan van het ophalen van de socioculturele nadelen van de leerlingen uit de minder bevoorrechte sociale milieus. Dit kan nochtans niet de task zijn van het secundair onderwijs, menen de meeste vakdidactici. Dit zou immers reeds in het basisonderwijs moeten gebeuren. Het is volgens anderen te veel gevraagd van de leerkrachten. Of nog anderen menen dat dit ideaal pure utopie is en men mag het volgens deze vakdidactici gerust vergeten. Deze opinie wordt niet gedeeld door de pedagogen. Bij hen bestaat er nog een geloof in de kracht van het onderwijs om iets te veranderen aan de situatie van de benadeelden in onze samenleving. Hiervoor kan worden gebruik gemaakt van remediërend onderricht in aparte klasgroepen. Men kan ook middelen ter beschikking stellen aan deze leerlingen waarover zij thuis gewoonlijk niet beschikken. Dit betekent dus een soort positieve discriminatie.

Nochtans is dit niet zonder gevaar, menen een aantal docenten. Het plaatsen van zwakkere leerlingen in aparte groepen kan tot gevolg hebben dat men hen in de toekomst steeds zal zien als één van de "bijzondere" leerlingen. Daarenboven is het fout te spreken over "tekorten" bij deze leerlingen. Juister is te stellen dat zij "anders zijn". De waardepatronen van deze leerlingen zijn gelijkwaardig met deze van de meer school-mindende leerlingen. Daarom zou onderwijs de leefwereld van deze leerlingen als uitgangspunt moeten nemen. Deze docenten formuleren het o.m. zo :

- "Men moet de uitwisseling ook van laag (lagere sociale milieus) naar hoog (hogere sociale milieus) zien : doel is ook de appreciatie van het manuele".
- "Het curriculum zou moeten herdacht worden in termen van verschillende culturele waarden. Doel is het leren waarderen van verschillende sociale milieus".

J. Voorbereiding op het hoger onderwijs

Twee docenten verwerpen het principe van het ophalen van de socioculturele nadelen van de leerlingen. Men moet de sociale ongelijkheid van deze leerlingen gebruiken als bewustmakingsinstrument. Dit zal de andere leerlingen helpen andere waarden te appreciëren dan deze welke men in de scholen benadrukt. De sociale ongelijkheid vormt een uitgangspunt naar een ander sociaal engagement. Tenslotte is ook de meerderheid van de docenten overtuigd dat het VSO normaliter een betere voorbereiding zal geven op het hoger onderwijs of dat in elk geval de

training niet slechter zal zijn. Dit is vanzelfsprekend voor hen. Indien men meer aandacht geeft aan de vorming van cognitieve vaardigheden en de studiekeuze beter begeleidt, moeten de leerlingen in een betere conditie zijn als zij zich voor het hoger onderwijs aanbieden.

Ruim de helft van de vakdidactici delen deze opvatting nochtans niet. Zij zijn bevreesd dat leerlingen op het einde van het VSO niet voldoende bagage zullen hebben om in het hoger onderwijs mee te kunnen. Keninhouden worden immers gereduceerd en in de plaats worden cognitieve vaardigheden verdedigd.

K. Inspraak

De beeldvorming over inspraak is zeer verscheiden. Een kleine groep vakdidactici houdt het bij de oude beleidsstructuur. Inspraak van leerlingen of ouders is niet wenselijk; de leerkrachten en de directie moeten hun autonomie bewaren; ouders mogen wel geïnformeerd worden, maar moeten niet komen vertellen wat in de school moet gebeuren. Zij zijn daar niet competent voor. Andere docenten, voornamelijk pedagogen verdedigen een soort inspraak van de leerlingen, maar niet op het technisch-didactisch vlak. Sommigen zien leerlingen wel meer participeren, bvb. in het kader van projectwerk. Tegenover het nationaal dirigisme bepleit een kleine groep een zekere erkenning van de tussenliggende overlegmogelijkheden nl. interscolaire vakwerkgroepen en inspraak van VSO-coördinatoren op verschillende niveaus. Een algemeen en duidelijk beeld over inspraak vindt men bij deze docenten niet.

L. Besluit

Het totaalbeeld van voorgaande analyse kan het best als het volgt worden getypeerd : in de opleiding van de leerkrachten is de kans groot dat men geconfronteerd wordt met tegengestelde standpunten over het VSO; de pedagogen en algemene didactici zijn meestal de verdedigers van de nieuwe structuur, terwijl de vakdidactici het VSO op tal van punten in vraag stellen. Dit zal op één of andere wijze wellicht zijn sporen nalaten bij de toekomstige leerkrachten. In welke mate dit de VSO-realisatie beïnvloedt, werd nog niet onderzocht. Het is echter een fenomeen dat meer aandacht verdient. Indien men coöperatie wil gerealiseerd zien in het secundair onderwijs, zou het wel eens nuttig kunnen blijken dat toekomstige leerkrachten daarvan een voorbeeld krijgen in het werk van hun eigen docenten. Vakdidactici zijn hiervan wat minder overtuigd. Traditioneel was en is de autonomie van elke vakspecialist nog steeds hoog gewaardeerd. De aanbreng van pedagogen, die in feite het eigen vak overstijgt en een zeg wil hebben over de wijze waarop andere vakken moeten gegeven worden, wordt nogal gemakkelijk als een soort inbreuk op de autonomie van de vakspecialist gezien. Er zou op de eerste plaats een nieuwe modus vivendi moeten gezocht worden tussen de docenten wil men deze meer comprehensieve aanpak van het VSO ook bij toekomstige leerkrachten overbrengen.

§ 3. Wat hebben de toekomstige leerkrachten geleerd ?

Ook al is de invloed van de spanningsverhouding tussen pedagogen en vakdidactici op de studenten niet direct te achterhalen, is het wel zonder meer duidelijk dat de beeldvorming over het VSO bij toekomstige leerkrachten in hun opleiding enigszins gevormd wordt. Dit is erg belangrijk voor de toekomstige ontwikkeling van onderwijsvernieuwing. In vorige hoofdstukken werd immers meermaals vastgesteld dat leerkrachten die een VSO-gerichte opleiding hadden genoten, ook beter de doelen van de nieuwe onderwijsstructuur realiseerden. Welk is nu de houding van toekomstige leerkrachten tegenover VSO ? Maar eerst nog dit : worden toekomstige leerkrachten vertrouwd gemaakt met de nieuwe werkvormen die in de VSO-optiek worden aangeraden ?

A. Kennen toekomstige leerkrachten de nieuwe didactische werkvormen ?

Op één punt is men in de huidige opleiding van de leerkrachten zeker verder gevorderd dan vroeger, nl. voor wat de training in groepswork betreft. Wanneer de huidige leerkrachten voor ongeveer 72 % beweren dat zij ofwel niets, ofwel onvoldoende over groepswork in hun opleiding kregen, dan hebben 88 % van de toekomstige leerkrachten op dit moment daar wel ervaring mee.

Anders is het gesteld met projectwerk : 80 % van de studenten hebben hiermee geen ervaring. Dit is wel iets beter dan hun voorgangers (96 %). Maar door vele toekomstige leerkrachten zal projectwerk nog voor de eerste maal moeten ervaren worden wanneer zij in een klas zelf verantwoordelijkheid zullen moeten opnemen. Dit geldt ook voor de geprogrammeerde instructie : 86 % hebben er in feite niet mee gewerkt.

Ofschoon deze trend algemeen is, doen er zich verschillen voor tussen de diverse opleidingen. Studenten geschiedenis worden meer in groepswork en projectwerk getraind dan studenten natuurkunde. De laatsten echter zijn beter op de hoogte van geprogrammeerde instructie. Deze band is niet eigenaardig. De strikte logica van de fysica leent zich in ieder geval beter tot een strakker vormingsproces zoals dit in de geprogrammeerde instructie wordt geproduceerd. Het geesteswetenschappelijk karakter van geschiedenis wordt beter gediend door de twee andere werkvormen. Nochtans mag niet worden vergeten dat de drie didactische werkvormen zowel bij historici als fysici in min of meerdere mate kreedt krijgen.

Het is verder ook belangrijk dat studenten langs hun oefenlessen contact hebben met het VSO omdat zij daardoor meer ervaring met groepswork krijgen. Regenten fysica zijn met deze werkvorm meer vertrouwd dan hun universitaire collega's. Dit wijkt weliswaar af van de geplogenheden in het secundair onderwijs. In hoofdstuk drie werd immers vastgesteld dat licentiaten in de regel meer groepswork toepassen. Toekomstige regenten fysica blijken er nu beter op voorbereid te worden. Dit doet het vermoeden rijzen dat deze werkvorm in de toekomst ook meer in de lagere jaren van het secundair onderwijs aan bod zal komen.

Wat bepaalde didactische werkvormen betreft, kan worden besloten dat de toekomstige leerkrachten toch wel een betere voorbereiding hebben gekregen dan de huidige leerkrachten. Dit kan een mogelijke veralgemening van de nieuwe onderwijsstructuur eventueel ten goede komen, juist zoals trouwens de traditionele structuur er zijn voordelen kan uithalen.

B. Hoe staan de toekomstige leerkrachten tegenover het VSO ?

Het slagen van een onderwijsvernieuwing hangt niet enkel af van de kennis die toekomstige leerkrachten over bepaalde didactische werkvormen bezitten. Ook de houding die men tegenover de vernieuwing aanneemt en de mate waarin men de vernieuwing kent, zijn belangrijk.

Vroeger werd opgemerkt dat het eigenlijk verwonderlijk is dat 40 % van de studenten niet in staat waren om ook maar één doelstelling van het VSO te formuleren. Deze onwetendheid is niet overal even groot. Aan de universiteiten is deze groter dan in de middelbare normaalscholen. Ook is het duidelijk dat wanneer studenten langs oefenlessen ooit in contact geweest zijn met het VSO, zij meer over dit onderwijs blijken te weten.

Kennis van VSO biedt echter nog geen garantie voor een positieve houding. In de algemene attitudeschets van de studenten (hoofdstuk twee) werd nochtans bij de toekomstige leerkrachten een vrij positieve houding tegenover het VSO vastgesteld. Gaat men deze algemene attitude wat opdelen en speciaal letten op bepaalde aspecten hiervan dan merkt men dat studenten niet onverdeeld enthousiast zijn over alle facetten van deze onderwijsvernieuwing. Zij staan sceptisch tegenover het samenbrengen van leerlingen met verschillende bekwaamheidsgraad in dezelfde klassen. Het nivelleringsgevaar dat hieruit kan voortvloeien, is daarvoor de belangrijkste reden. Hier sluiten de studenten duidelijk aan bij de opinie van hun docenten. Leerkrachten verschillen op dit punt niet erg. Ook de helft van hen gelooft niet dat het samenbrengen van verschillend begaafde leerlingen erg veel zal helpen.

Studenten hebben dus een gedifferentieerde houding tegenover het VSO. Met het oog op het stimuleren van een vernieuwingsgedrag is het belangrijk te weten welke factoren deze differentiatie bewerken. Hiervoor werd nagegaan welke positionele kenmerken van de toekomstige leerkrachten enige invloed hadden op hun attitudes. Dit wordt hieronder kort beschreven voor twee categorieën : de studenten uit de vrije middelbare normaalscholen en deze uit de provinciale en stedelijk middelbare normaalscholen.

a. De vrije middelbare normaalscholen

Eerst wordt de grootste categorie beschreven, nl. het vrij middelbaar normaalonderwijs. De houding van deze studenten tegenover VSO varieert het sterkst onder invloed van hun geïnformeerdeheid over het VSO en het vak waarin zij specialiseren.

Ofschoon kennis van iets geen waarborg biedt voor een positieve houding geldt dit echter wel voor wat het VSO betreft. Klare informatie over VSO gaat gepaard met een positieve houding tegenover het VSO in het algemeen en tegenover de afzonderlijke doelstellingen van het VSO in het bijzonder. Studenten blijken een grotere voorkeur voor coïnstuctie te hebben, indien zij het VSO goed kennen. Heterogene klasgroepen op basis van de sociale herkomst van de leerlingen maken meer kans, wanneer studenten veel over VSO weten. Weten studenten weinig over dit type I-onderwijs, dan wijzen zij gemakkelijker het uitstellen van de studiekeuze door de leerlingen af en verdedigen zij minder het principe dat leerlingen de kans moeten krijgen tot ophalen van hun socioculturele achterstand. Vakkenintegratie vindt meer verdedigers bij de goed geïnformeerden dan andersom. Ook blijkt een goede kennis van het VSO gepaard te gaan met een sterke voorkeur voor inspraak. Naast al deze positieve verbanden valt het echter op dat beter geïnformeerde zijn over het VSO voor de studenten niet noodzakelijk betekent dat zij positief staan tegenover het samenbrengen van verschillende begaafde leerlingen in dezelfde klassen. Leerlingen met een verschillende begaafdheid opvoeden trekt al niet veel toekomstige leerkrachten aan. Maar hieruit blijkt daarenboven dat ook al heeft men een goed zicht op wat VSO vermag, dit nog niet betekent dat studenten geloven dat zij "mixed-ability"-groepen aankunnen. Men kan zich afvragen of de instructies voor het VSO voor wat het werken met gemengde klassen betreft wel erg duidelijk zijn. Het blijkt in geen geval uit de standpunten van de studenten.

De houding tegenover het VSO verschilt op de tweede plaats onder invloed van het gekozen vak. Studenten geschiedenis zien opvallend meer voordelen in het VSO dan de studenten fysica. De toekomstige leerkrachten geschiedenis kiezen significant meer voor coïnstuctie, voor een bepaalde vorm van inspraak en voor de vermenging van leerlingen uit verschillende sociale milieus in dezelfde klassen. Daarin verschillen zij duidelijk van hun jaargenoten die fysica studeren. Deze relatie wordt ook teruggevonden voor de volgende VSO-doelstellingen -maar wel enigszins zwakker- : het ophalen van socioculturele nadelen van de leerlingen, het integreren van vakken en het opbouwen van heterogene klassen waarin leerlingen met verschillende capaciteiten samenzitten. Studenten geschiedenis gaan deze drie doelen iets meer appreciëren dan studenten fysica. Men kan zich afvragen waarom fysici minder positief staan tegenover de VSO-doelen dan de historici. Beide positiedragers krijgen een opleiding met gelijke structurele kenmerken. Komen de doelstelling van het VSO slechter over in de opleiding van de fysici dan in deze van de historici ? Of sluiten de doelstellingen van het VSO beter aan bij de doelstellingen van het vak geschiedenis en minder goed bij deze van het vak natuurkunde ? Hierover dient nog meer onderzoek te gebeuren. Zeker is dat studenten op dit punt overeenstemmen met hun toekomstige collega's in het secundair onderwijs. Maar daar waren de geesteswetenschappers (leerkrachten Nederlands) verder in de VSO-implementatie gevorderd dan de positieve wetenschappers (ofschoon de term niet helemaal correct gebruikt is, worden hier de wiskundigen bedoeld). Een positieve houding tegenover het VSO wordt nog door andere posities bepaald, ofschoon deze van veel minder betekenis zijn dan de twee voorgaande.

Enig stimulerende kracht gaat uit van het feit dat studenten in VSO-scholen oefenlessen mogen geven. Indien zij daar stage gelopen hebben dan vinden zij inspraak in de school een normale zaak. Dit kan niet worden gezegd van hen die deze ervaring niet hadden. Dit oefenen in een VSO-school doet ook in beperkte mate bij studenten een geloof groeien dat deze school de socioculturele nadelen van leerlingen kan wegwerken. Daarenboven komen deze toekomstige leerkrachten ook enigszins gemakkelijker tot het verdedigen van vakkenintegratie. De ervaring in het VSO garandeert dus niet dat studenten zich achteraf achter elke waarde van het VSO scharen. Slechts enkele dingen zijn hen bijgebleven en deze hebben allen enig verband met de interne democratisering van het onderwijs. Studenten die deze ervaring niet hadden, staan significant minder positief tegenover deze interne democratisering. Wil men in de toekomst de attitude van toekomstige leerkrachten op dit vlak bevorderen dan zouden deze stages in het VSO veralgemeend kunnen worden.

De idee dat *ervaring met groepswork* de studenten bewuster zou maken van de voordelen van het VSO wordt door de feiten tegengesproken. Studenten willen wel meer inspraak in de school nastreven als zij veel met groepswork hebben geoefend. Dit is veruit het belangrijkste. Ook geloven groepsworkers iets meer in de mogelijkheid om de tekorten van sociaal-cultureel benadeelde leerlingen bij te werken. Doch buiten deze twee attitudes wordt er weinig los gewerkt tijdens het groepswork. Zo heeft groepswork geen invloed op de houding tegenover coïnstructie. Het leert blijkbaar ook weinig over het werken met heterogene klassen naar bekwaamheid en sociale herkomst. Komen studenten overigens wel heterogene klassen tegen? Wellicht is een gematigde homogeniteit nog de algemene regel. Het leert ook weinig aan de studenten over de redenen om de studiekeuze uit te stellen en daarenboven brengt het hen tot geen andere inzichten over vakkenintegratie. De houding tegenover de VSO-doelen verschilt haast ook niet tussen de studenten met een verschillende secundaire onderwijsvorming. De verwachting dat studenten met een klassieke opleiding, oude of moderne humaniora, deze vernieuwing meer zouden afwijzen, dan deze die een technische opleiding kregen wordt door de feiten ontkracht. Enkel is er een zwak verschil op één punt te bespeuren tussen studenten afkomstig uit de oude humaniora en deze uit het technisch onderwijs. De technisch gevormden verdedigen met meer kracht de vermenging aan de leerlingen naar begaafdheid.

Mannelijke en vrouwelijke studenten hebben ongeveer eenzelfde houding tegenover het VSO. Nochtans zullen vrouwelijke studenten meer inspraak verdedigen en gemakkelijker akkoord gaan met het samenplaatsen van leerlingen met verschillende capaciteiten in dezelfde klas. Een verklaring voor dit fenomeen ligt niet direct voorhanden.

Ook al klinkt het niet gek te denken dat *studenten uit de lagere sociale strata* de sterkste verdedigers zullen zijn van een onderwijs dat minder discriminatie toelaat, dan leiden de feiten toch tot andere conclusies. Studenten uit lagere strata verdedigen immers niet meer dan

andere studenten de democratiseringsprincipes. Het is zelfs zo dat deze uit lagere strata iets afwijzender staan tegenover het uistellen van studiekeuze, dan toch een middel om sociale discriminatie tegen te gaan. De school wordt blijkbaar door deze studenten niet zozeer gezien als een instrument om een zekere sociale rechtvaardigheid te doen heersen, maar wel hoofdzakelijk als een vormingsinstituut. Studenten uit de lagere sociale strata willen de school immers niet meer dan deze uit de hogere strata gebruiken om de socio-culturele nadelen van de zwakke groepen in onze samenleving op te halen.

b. Het provinciaal en stedelijk middelbaar normaalonderwijs

Zijn deze verbanden nu ook terug te vinden in het provinciaal en stedelijk onderwijs? In grote lijnen stemmen deze overeen met de waarnemingen in het katholiek onderwijs. *Geïnformeerde houding over het VSO* gaat gepaard met een positieve houding tegenover de VSO-doelen. Er is ook een zwakke trend te bespeuren dat *studenten geschiedenis* iets meer bepaalde VSO-doelen waarderen dan de *studenten fysica*. Zo hebben de eersten een iets groter vertrouwen in de zinvolheid van het uistellen van de studiekeuze, pleiten iets meer voor het opbouwen van heterogene klasgroepen rekening houdend met de begaafdheid van de leerlingen. Ook vinden toekomstige leerkrachten geschiedenis meer dan hun collega's fysica dat de school moet werken aan het ophalen van socioculturele nadelen van de leerlingen. Deze feiten roepen nochtans een vraag op. Waarom is het verschil in opvattingen in de katholieke regentenschool tussen historici en fysici op vele punten te vinden en is dit niet het geval in de provinciale en stedelijke scholen? Een mogelijke verklaring zou in de opleiding kunnen gevonden worden. In de provinciale en stedelijke instellingen wordt misschien bij studenten geschiedenis en fysica evenveel aandacht besteed aan het VSO. Of ligt het aan een ander type leerkracht dat door de vrije instellingen wordt aangetrokken? Deze vermoedens vergen nog meer onderzoek.

Studenten in het provinciaal en stedelijk onderwijs hebben ook op een aantal punten het VSO meer verdedigd wanneer zij contact hadden met VSO-scholen of tot de hogere sociale strata behoorden. Zo worden gemengde klasgroepen van leerlingen met verschillende capaciteiten meer gewaardeerd indien de studenten ooit in het VSO stage hebben gelopen. En uitsel van studiekeuze vindt ook in deze regentenscholen meer verdedigers bij de hogere strata dan de lagere strata.

Andere positionele kenmerken, nl. de gedane secundaire studies, de ervaring met groepswork en het geslacht van de studenten, bewerkten weinig verschillende attitudes tegenover het VSO. Hebben deze posities wel enige invloed op de opinie over de VSO-doelen in het katholiek onderwijs dan is dat niet het geval in de provinciale en stedelijke scholen.

c. Verschillen tussen beide onderwijsnetten

In grote lijnen kan men dus wel besluiten dat studenten in het katholiek en provinciaal stedelijk onderwijs onder invloed van dezelfde po-

sitionele kenmerken op dezelfde wijze reageren. Maar is de houding tegenover het VSO in beide onderwijsnetten dezelfde? Neen. Studenten uit het katholiek onderwijs staan op een viertal punten gunstiger tegenover het VSO. Op de eerste plaats geloven zij meer in het nut om leerlingen met verschillende begaafdheid in dezelfde klassen te plaatsen. Ten tweede, hebben zij meer de overtuiging dat socioculturele nadelen door onderwijs kunnen worden bijgewerkt. Ten derde zien zij meer heil in het uitstel van studiekeuze dan hun collega's uit het andere onderwijsnet. En tenslotte appreciëren ze het VSO in het algemeen meer.

Naast deze verschillen mag men niet vergeten dat er ook gelijkenissen te bespeuren zijn tussen beide onderwijsnetten voor de vier andere attitudes. Beide categorieën geloven even sterk in coïnstructie en in het voordeel om leerlingen uit verschillende sociale milieus in dezelfde klassen samen te plaatsen. Over de winstpunten van een vakkenintegratie zijn beide onderwijsnetten eenzelfde mening toegedaan. En ook wordt er geen ander standpunt m.b.t. de inspraak in de scholen verdedigd.

Waarom beide onderwijsnetten op bepaalde punten een verschillende en op andere weer eenzelfde mening hebben kan met de beschikbare gegevens moeilijk verteld worden. Zoals vroeger reeds werd verondersteld, zou het kunnen liggen aan andere accenten in de opleiding ofwel aan een verschillend studententype in de twee onderwijsnetten. Of heeft het misschien iets te maken met de eigenheid van elke school? Het antwoord kan nu niet gegeven worden.

d. Verbanden tussen de houdingen van de studenten

Een laatste vraag nog vooraleer dit hoofdstuk wordt afgesloten: *bestaat er enige relatie tussen de verschillende houdingen van de studenten tegenover de VSO-doelen?*

Een eerste belangrijk verband is dat indien studenten VSO hoog waarderen zij meestal ook opkomen voor vakkenintegratie, democratische inspraak en geloven in de taak van het onderwijs om de socioculturele nadelen van leerlingen op te halen. Studenten uit het katholieke net die VSO globaal hoog schatten verdedigen ook coïnstructie, uitstel van studiekeuze en klassen waar leerlingen met verschillende sociale background samenzitten. Veel zwakker is nochtans de band tussen waardering van het VSO en het geloof in het nut om leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen samen te plaatsen. Deze band is zelfs helemaal zoek in het provinciaal en stedelijk onderwijs. Hier wordt een punt geraakt dat vroeger reeds meermaals aan de orde kwam. Het vermengen van leerlingen met verschillende capaciteiten in dezelfde klassen wordt door de studenten niet als vanzelfsprekend gezien, ook al schatten zij het VSO hoog. Het principe schijnt wellicht voor de meesten nogal theoretisch. Ze worden trouwens door hun docenten ook niet onmiddellijk overtuigd dat dit samenplaatsen een goede zaak is. Docenten hebben er zelf nog moeilijkheden mee. En dit leeft trouwens ook bij de leerkrachten in het secundair onderwijs.

Indien studenten wel sterk geloven in het nut om leerlingen met verschillende bekwaamheden samen te plaatsen dan volgt daar slechts zelden uit dat zij ook andere VSO-doelen nastreven. In het katholiek net staan deze studenten ook achter vakkenintegratie, democratische inspraak en vermenging van leerlingen uit verschillende sociale middelen. In het provinciaal en stedelijk onderwijs beperkt zich dit tot studiekeuze-uitstel, democratische inspraak en het ophalen van socioculturele nadelen van leerlingen. Hieruit blijkt nogmaals dat de bedoeling om leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen te plaatsen een zeer bijzonder engagement bij de toekomstige leerkrachten veronderstelt. Bij de studenten leeft de vrees immers dat dit het studiepeil in deze klassen zou kunnen verlagen, een vrees die ook bij hun docenten leeft.

Al deze houdingen zijn dus blijkbaar niet even sterk op elkaar betrokken. Welke houdingen staan nu wel dicht bij elkaar? Studenten die democratische inspraak in de school voorstaan, willen ook door onderwijs de socioculturele nadelen voor de leerlingen wegwerken. Indien zij deze nadelen willen doen verdwijnen, verdedigen zij ook sterk het principe dat leerlingen met een verschillende sociale achtergrond in dezelfde klassen moeten samengezet worden. Streven studenten verder nog democratische inspraak na in de scholen, dan gaan zij ook praktisch alle andere doelen van het VSO nastreven. Deze doeleinden schijnen dus wel evenveel middelen om die democratie te realiseren.

§ 4. Besluit

De toekomst van het VSO zal zeker niet uitsluitend afhangen van de innovatieprogramma's die worden opgezet en van de leerkrachtenopleiding. Ook de lading die de naam VSO dekt, zal belangrijk zijn. Mensen gaan niet achter gelijk welke waarde staan. Dit wordt in voorgaande bladzijden wel voldoende reliëf gegeven. De inhoud van wat VSO moet zijn, zal dan ook door de verantwoordelijke autoriteiten kritisch moeten bekeken worden. Hierbij mag geen voeling verloren worden met wat er leeft bij leerkrachten, leerlingen en ouders.

Dit vijfde hoofdstuk had de bedoeling een aantal mogelijkheden en moeilijkheden op te sporen bij onderwijsvernieuwing. Hierbij werd een welbepaald standpunt ingenomen, nl. het VSO werd als gegeven beschouwd en er werd enkel gekeken naar de reacties van leerkrachten, docenten en studenten tegenover dit VSO. Het VSO in se werd niet bevraagd. Dit moet trouwens ook niet uitsluitend vanuit sociologische hoek gebeuren. Desalniettemin kunnen uit voorgaande observaties enkele zinvolle conclusies worden getrokken.

Leerkrachten hebben de invoering van het VSO niet ervaren als iets dat hen werd opgelegd van bovenaf. De meesten konden meepraten over het al dan niet invoeren en zijn nog grotendeels betrokken bij opvolgvergaderingen. De helft van de leerkrachten is trouwens tevreden over wat en door het VSO werd veranderd. Een klein deel voelt zich wel ongelukkig

in zijn situatie en 38 % ervaren helemaal geen verschil met vroeger. Ondertussen worden andere scholen ook voorbereid op het VSO. De voorbereidingsvergaderingen bestaan meestal uit directie en leerkrachten en een delegatie van de ouders. De leerlingen komen er zelden bij te pas. Men ziet de invoering van VSO in eerste instantie als een zaak van de opvoedingsverantwoordelijken. Nochtans willen niet alle leerkrachten VSO. In het traditioneel onderwijs werd nog ongeveer 1/4 van de leerkrachten gevonden dat liever geen omschakeling naar het VSO wil. Men zal met deze weerstanden rekening moeten houden indien men het VSO wil invoeren.

Bij een eventuele VSO-initiatie blijven de informatie en de pogingen om de leerkrachten te overtuigen zeer belangrijk, maar men moet ook rekening houden met de opleiding van toekomstige leraars en lerarissen. De wijze waarop hun docenten over VSO denken zou wel eens grote gevolgen kunnen hebben voor de invoering van deze onderwijsstructuur. Het probleem is nu echter dat studenten wellicht geconfronteerd worden met tegengestelde opvattingen. Vakdidactici bleken immers op tal van punten de VSO-objectieven niet erg genegen te zijn en zelfs te verwerpen. Daartegenover staat dan weer dat de pedagogen meestal de doelstellingen van het VSO verdedigen. De positie van beide docententypes maakt dat onderwijsvernieuwing positief wordt voorgesteld of eerder kritisch in vraag gesteld. Slechts op twee punten is er een tamelijke consensus. Docenten zien niet veel voordelen in het samenplaatsen van verschillend begaafde leerlingen in één klas. Het principe van heterogene klassen wordt dan ook niet zo gemakkelijk verdedigd. De afwezigheid van een klare argumentatie over de waarde van deze vorm van klasorganisatie zal zeker niet erg bevorderlijk zijn voor de invoering van dit principe. Ook op een ander punt is er consensus bij de docenten nl. de meeste docenten hebben geen aandacht voor interne differentiatie van de lesinhouden in functie van de bekwaamheden van de leerlingen. Dit sluit enigszins aan bij voorgaande overweging. Indien men met homogene klassen zal werken heeft men immers niet zo veel nood aan interne differentiatie.

In relatie tot de onderwijsinnovatie blijft het natuurlijk de vraag welke van beide argumentaties meest indruk maakt op de studenten : deze die komt van de vakdidacticus of deze die de pedagoog aanbrengt. Men mag in dit alles zeker niet vergeten dat leerkrachten worden opgeleid tot vakspecialisten. Het lijkt dan ook redelijk dat men rekening houdt met de hypothese dat vakspecialisten juist op grond van de specificiteit van hun vak toekomstige leerkrachten sterk in hun ban houden.

Mogelijkheden en moeilijkheden naar onderwijsvernieuwing vindt men ten slotte ook bij de toekomstige leerkrachten. Zij dragen een bepaald beeld mee van het onderwijs waar zij naartoe zullen gaan, of dit nu het VSO is of het traditionele onderwijs. Indien zij op het einde van hun opleiding de voorkeur zouden geven aan één van deze twee zou dit zeker de onderwijsvernieuwing kunnen bevorderen of afremmen. De studie van leerkrachtengedrag liet immers duidelijk zien dat indien leerkrachten

een VSO-gerichte opleiding hadden gekregen, zij ook tal van VSO-specifieke taken beter vervulden.

Het onderzoek bij de toekomstige regenten is op dit punt wel bemoedigend voor de VSO-initiatie. Zij worden immers wel beter voorbereid op het werken met groepen en staan globaal genomen positief tegenover het VSO in het algemeen en tegenover de meest VSO-doelstellingen in het bijzonder.

Hierop is er nochtans één uitzondering. Het samenzetten van begaafde leerlingen wordt nog steeds verkozen boven een klasse-indeling die meer en minder begaafden bijeenbrengt. Heterogene klassen worden dus niet als een ideaal gezien, noch door hun docenten noch door de leerkrachten in het secundair onderwijs.

Erg relevant voor het beleid is te weten dat deze houding verandert onder invloed van een aantal positieve variabelen. Het krijgen van informatie is wel de belangrijkste factor. *"Geef meer informatie over het VSO en men krijgt wel een positievere houding tegenover het VSO"* zou het wat simplistisch kunnen klinken. Uiteraard is het niet zo eenvoudig. De aard van de informatie en de wijze waarop ze verstrekt worden moet ook in rekening gebracht worden.

Anderzijds werd ook de trend teruggevonden die reeds duidelijk in het leerkrachtenonderzoek merkbaar was en iets zwakker in het docentenonderzoek. De VSO-doelen schijnen meer in de gratie te vallen van de studenten in de geesteswetenschappen en minder te voldoen aan de smaak van de positieve wetenschappers. Deze vaststelling suggereert mogelijkheden, maar ook grenzen. Het wijst op een aantal problemen waarop in het laatste hoofdstuk zal worden teruggekomen.

Enkele andere positionele variabelen van de studenten raken ook hun houding tegenover het VSO, ofschoon in veel mindere mate dan de twee voorgaande. Zo stelt men bij studenten een andere houding vast naarmate zij met VSO-scholen contact hebben gehad en naargelang van hun ervaring met groepswork. De andere variabelen zijn van minder betekenis, d.w.z. dat het er niet veel toe doet of leerlingen behoren tot het mannelijk of vrouwelijk geslacht om te weten hoe zij tegenover VSO gaan staan. Er is ook weinig verschil in houding al naargelang van de middelbare opleiding van de studenten of het sociaal stratum waaruit ze komen.

Het interessante van deze vaststellingen is dat er aan de belangrijkste van deze variabelen kan worden gewerkt. Informatie kan men organiseren en de verschillende studierichtingen kunnen op een differentiële wijze benaderd worden. Hierin zitten dus duidelijk mogelijkheden voor onderwijsvernieuwing.

HOOFDSTUK 6 : HET VSO : EEN BLIJVENDE UITDAGING

INLEIDING

De invoering van het VSO was en is nog steeds een uitdaging voor de leerkrachten. De vertrouwde sfeer waarin men tot dan in de scholen had gewerkt, werd immers plots door een wet helemaal omgebogen. Men kreeg een nieuwe onderwijsstructuur. De terminologie, die men gewoon was te gebruiken, werd meteen veranderd. De leerlingen werden anders gespreid over het onderwijs. En wat nog een grotere uitdaging vormde voor de leerkrachten, was het andere rolgedrag dat van hen verwacht werd. Gewoon aan een leerkrachtengedrag waarin vakbetrokkenheid toch wel meer betekenis had dan leerlingbetrokkenheid, werd hen immers gevraagd meer leerlinggericht te gaan werken. Hun vroegere leermeesters hadden zij wellicht nog meer vakbetrokken zien onderwijzen en zij waren vermoedelijk ook meer geschoold in deze didactiek. Haast zonder specifieke training, tenzij een aantal voorbereidende vergaderingen en zelfstudie, stapten de leerkrachten in de nieuwe schoolstructuur en trachtten zij hun rol te spelen. Dit gebeurt nog regelmatig. De leerkrachtenopleiding werd immers sedert de invoering van het VSO niet hervormd. Daarenboven blijkt het dat niet alle docenten in de leerkrachtenopleiding even fervente verdedigers van de nieuwe onderwijsstructuur zijn. Jonge leerkrachten stappen dus jaarlijks in het VSO zonder dat zij de gepaste scholing hebben gekregen en niet altijd goed op de hoogte zijn van wat in het VSO nu specifiek van hen verwacht wordt.

Het VSO is anderzijds een blijvende uitdaging voor de beleidvoerders en de veranderingsdeskundigen die de invoering van de vernieuwing ondersteunen. Het is immers niet voldoende de onderwijsstructuur te veranderen door een ander etiket op een school te plakken. Er moet een ware beleving van de objectieven komen én bij de leerlingen, én bij de leerkrachten. Het probleem is echter dat niet iedereen de VSO-idee genegen is. Nochtans kan de vernieuwing maar lukken wanneer alle leerkrachten, de directie, de ouders en de leerlingen zich als totaliteit achter de nieuwe idee plaatsen. Blijven er echter weerstanden leven in één van de partijen dan zal het resultaat niet erg bemoedigend zijn.

Een tijd geleden was men overtuigd dat VSO de algemene structuur van het secundair onderwijs zou worden. Deze opvatting moet echter de laatste tijd met heel wat tegenwind afrekenen. Op zich is weerstand in een veranderingsproces niet slecht. Het maakt de kleine kanten en zwakheden van een verandering duidelijk. Maar anderzijds kan uit een dergelijke reactie ook een zekere animositeit groeien, die niet altijd aanleiding geeft tot een rationele reflectie op de voorgestelde vernieuwing. Gevaarlijker wordt het nog wanneer verdedigers van het oude of nieuwe onderwijssysteem elkaar gaan bestrijden met zogezegde wetenschappelijke argumenten.

Een typisch voorbeeld hiervan is de discussie over het grotere studiesucces van studenten uit VSO of traditioneel onderwijs in universiteiten of andere vormen van hoger onderwijs. Men vindt zowel voor het VSO als voor het traditionele onderwijs gunstige statistieken. Specialisten terzake waarschuwen meermaals tegen het onverantwoorde gebruik van deze cijfers. Nochtans kan men in de kranten regelmatig vanuit beide hoeken, verdedigers zowel als antagonisten deze cijfers zien gebruiken. Het ergerlijke van deze praktijk is dat men er niet voor terugschrikt om cijfers te citeren die voor een niet aandachtige lezer het gelijk van de redenering ondersteunen ofschoon deze cijfers niet terzake zijn. Men geeft bvb. een staafjesdiagram waaruit blijkt dat de afgestudeerden van de Latijns-wiskundige, Latijns-Griekse of andere vertrouwde studierichtingen het aan de universiteit merkkelijk beter doen dan deze van het VSO. Men wil blijkbaar de intellectuele moed niet opbrengen om de resultaten van het VSO weer te geven rekening houdend met haar specifieke structuur. De differentiatie in de determinatiejaren bvb. wordt gewoon verzwegen. Vergelijkt men het VSO als totaliteit, dan zou men minimaal ook het traditionele onderwijs als totaliteit moeten vergelijken. Doch dit zou uiteraard de zwakte van een bepaald standpunt laten zien en daarom wordt het wel eens vergeten. Aan deze pseudowetenschappelijkheid zou misschien nog niet zwaar moeten getild worden, ware het niet dat de verkettering van het VSO of het traditionele onderwijs dikwijls enkel maar gebeurt op basis van de studieresultaten van de studenten in het hoger onderwijs. VSO zowel als traditioneel onderwijs hebben nog wel enkele andere objectieven dan het vormen van leerlingen in functie van hoger onderwijs. In dit verband wordt nogal gemakkelijk vergeten dat voor wat het VSO betreft, men de bedoeling heeft kinderen tot een meer verantwoorde studiekeuze te brengen, niet langer bepaald door de waardepatronen van de ouders. Toekomstperspectieven van kinderen mogen niet beperkt worden door het feit dat ouders minder goed of anders geïnformeerd zijn. De doelstellingen *"kinderen leren samenwerken"*, of *"een meer globale ontwikkeling van het kind, waarin niet enkel het cognitieve is opgenomen, maar ook het houdingenaspect van de persoonlijkheid"* worden in deze doorstromingsdiscussie naar het hoger onderwijs nogal gemakkelijk uit de argumentatie gelaten.

Dit is maar één voorbeeld van het niveau waarop de openbare discussies soms gevoerd worden. Uiteraard zijn er talrijke andere punten die in deze strijd aan de orde komen. Zij zijn echter niet het voorwerp van dit boek. Deze spanningen werden hier enkel vermeld om de moeilijkheden aan te wijzen waarvoor beleidsvoerders en veranderingsdeskundigen bij de uitbouw van het VSO staan.

Men moet echter goed voor ogen houden dat VSO een onderwijsstructuur is die geen doel op zich zou mogen zijn. De uiteindelijke objectieven zijn belangrijker. Het is een nieuwe poging om een onderwijsdemocratiseringsproces dat de laatste jaren wel vastgelopen lijkt -de enkele onderzoeken die daarover in Vlaanderen bestaan liegen er niet om- terug wat los te werken. Deze democratisering veronderstelt dat elke

leerling, wat ook zijn sociale, politieke of economische achtergrond moge zijn, het onderwijs kan gaan volgen waarvoor hij geschikt is. Het impliceert tevens dat er wordt rekening gehouden met het verschillend comfort waarmee elke leerling start, zodat wat meer didactische energie wordt besteed in deze leerlingen die minder zeker zijn van hun bekwaamheden en mogelijkheden. Uiteraard kan dit reeds een punt van discussie zijn. Kan elke betrokkene, beleidsvoerder, leerling, ouder, enz., zich met deze idee akkoord verklaren? Uit de gevoerde publieke discussies (kranten, tijdschriften, enz.) blijkt dat dit niet het geval is. Daarenboven kan men zich afvragen of de middelen voorgesteld om dit doel te bereiken, wel overal krediet krijgen. Hier wordt meer bepaald bedoeld, de middelen die door de VSO-structuur worden aangereikt. Deze structuur streeft naar democratisering door leerlingen een gelijke start te geven, hen intens te begeleiden en te observeren, hen anders te onderrichten, de klasvorming anders te laten verlopen, enz. Er wordt dus een structuur opgezet waarin de studiekeuze van de leerlingen niet eens en voor altijd vastligt. Op die wijze wil men voorkomen dat leerlingen in hun mogelijkheden door niet terzake doende factoren zouden geblokkeerd geraken.

Men kan onderzoek verrichten over deze twee punten, hetzij de zinvolheid van de globale doelstelling, hetzij de bruikbaarheid van de gebruikte middelen. De drie in dit boek behandelde onderzoeken hebben geen betrekking op het eerste punt, wel op het tweede. Er werden vragen gesteld over de betekenis van de middelen. Ook niet het gehele middelenarsenaal werd onderzocht, doch slechts één belangrijk facet, nl. het leerkrachtengedrag en de opleiding van de leerkrachten. Daarbij werd niet bevraagd of het leerkrachtengedrag en de opleiding nu ook direct de democratisering als doel ondersteunden. Er werd enkel uitgegaan van wat binnen het officiële VSO-concept van de leerkrachten wordt verwacht. Tegen dit referentiekader werd het leerkrachtengedrag geprojecteerd en werden afwijkingen en overeenstemmingen vastgesteld.

De basisidee van deze benadering is dat leerkrachtengedrag een bepaalde structuur zal aannemen en uiting zal geven aan bepaalde waardebeginselen. Dit alles komt tot stand onder inwerking van een complex patroon van structurele gegevens en verwachtingen die er leven in voor de leerkrachten positieve en negatieve referentiecategorieën. Daarom werd de vraag over de mate waarin dit nieuwe verwachtingenpatroon van het VSO het handelen van de leerkrachten bepaald, op drie niveaus gesteld, nl. 1) hoe wordt VSO gepercipieerd door de docenten in de leerkrachtenopleiding; 2) hoe worden VSO in het algemeen en enkele VSO-doelen in het bijzonder door de toekomstige leerkrachten beoordeeld; 3) hoe waarderen leerkrachten het VSO en hoe vervullen zij hun taak in relatie tot die verwachtingen. Waarom de VSO-doelen dus niet, wel of gedeeltelijk worden gerealiseerd wordt hier beschreven als een produkt van de professionele vorming van de leerkrachten enerzijds en de schoolstructuur waarin zij werken anderzijds.

Gegeven een bepaalde VSO-structuur, van waaruit een bepaald pakket van normen voor de leerkrachten wordt geformuleerd, en een bepaalde professionele vorming van waaruit dezelfde, maar ook andere normen worden geformuleerd, groeit een bepaald leerkrachtengedrag. Dit leerkrachtengedrag beantwoordt meermaals wel, maar ook dikwijls niet aan wat men in het VSO wil bereiken. Het is dus niet gewoonweg een probleem dat groeit uit een persoonlijke anti-opstelling van de individuele leerkracht, maar wel een resultaat van de structurele gegevenheid waarin deze leerkrachtenrol tot stand komt. Deze structurele hindernissen en mogelijkheden werden in voorgaande hoofdstukken bloot gelegd. En als dusdanig zijn zij even gemakkelijk bruikbaar om het gedeeltelijk succes of de gedeeltelijke faling van het VSO te ondersteunen.

Dit boek had echter niet de bedoeling om de molen van de destructie of van de ongenueerde verheerlijking van het VSO van nieuwe grondstof te voorzien. Indien men het als dusdanig zou gebruiken, kan dit nochtans moeilijk verhinderd worden. De ganse studie wil echter bijdragen om een deel van de VSO-discussie uit de emotionele sfeer te trekken en materiaal aan te brengen voor een nieuwe reflectie vanwege alle partijen, bij de VSO-innovatie betrokken.

De uitdaging die het VSO voor leerkrachten en beleidsvoerders vormt, zal in de volgende bladzijden wat nader bekeken worden vanuit de onderzoeksresultaten. Hierdoor wordt het domein van de analyse wel enigszins verlaten en wordt het beleid geraakt. Hierdoor verlaat de onderzoeker dan zijn eigen domein en dringt door in regionen waar hij normaal slechts als adviseur geduld wordt. Op het beleidsvlak heeft hij trouwens geen verantwoordelijkheid; deze ligt bij de beleidsvoerders. Doch in zijn hoedanigheid van adviseur -ofschoon niet expliciet door beleidsvoerders gevraagd- kan vanuit onderzoek het één en ander ter ondersteuning of ter waarschuwing naar het beleid gesteld worden.

Het VSO zal in de toekomst uitbreiding krijgen en het bestaande VSO zal verder gezet of bijgestuurd worden. Daarom zal in de volgende bladzijden getracht worden enkele overwegingen te formuleren die de onderwijsvernieuwing eventueel dienstig zijn. Er moet nochtans voor gewaarschuwd worden dat deze bedenkingen slechts bepaalde aspecten betreffen. Een globale aanpak zou immers impliceren dat naast deze sociologische bedenkingen, ook economische, politieke, psychologische en pedagogische overwegingen zouden moeten worden opgenomen. Dit valt echter buiten het bestek van deze bladzijden.

§ 1. Het VSO is nog niet algemeen aanvaard

Het vergt geen uitgebreid onderzoek om te weten dat het VSO nog niet algemeen aanvaard is. Een aandachtige waarnemer van het onderwijsleven zal dit ook niet ontgaan zijn. Toch werd in dit onderzoek wel expliciet gevraagd naar de evaluatie van het VSO. De bedoeling hiervan was, na te gaan in welke mate een bepaalde globale *houding* tegenover het VSO eventueel gepaard ging met een meer VSO-betrokken *gedrag* van de leerkrach-

ten; en, of het zo is dat studenten de verschillende doelen van het type I erg waarderen indien zij het VSO als geheel hoog achten. De waarnemingen hierover zijn formeel. Het klasgedrag en schoolgedrag van leerkrachten wordt inderdaad meer VSO-gericht wanneer leerkrachten het VSO hoog waarderen en omgekeerd. Maar anderzijds mag men niet vergeten dat dit niet steeds het geval is. Ook al hebben de leerkrachten een hoge waardering voor het VSO, toch komen zij niet steeds tot een klasgedrag of schoolgedrag dat aansluit bij de vernieuwing. Men spreekt hier van "innovatie-dissonantie", d.w.z. dat actoren, i.c. de leerkrachten, wel reeds de nieuwe ideeën hebben aanvaard, maar hun gedrag nog niet in die zin hebben omgebogen. Met dit probleem zal men bij het uitstippelen van innovatiestrategieën moeten rekening houden.

In verband met de studenten werd verder vastgesteld dat er veel kans bestaat, dat wanneer studenten positief staan tegenover het VSO in het algemeen zij ook de aparte doelstellingen van het VSO verdedigen. Belangrijk is hierbij te vermelden dat deze waarneming werd gedaan met behulp van twee instrumenten die geen tautologieën waren. Wat men hieruit niet weet is de richting van de causale band. M.a.w. is de algemene appreciatie van het VSO nu gevolg of oorzaak van de waardering van de VSO-doelen. Naar de opleiding toe suggereert dit echter dat een globale aanbreng van het VSO zin heeft naast een werking in de diepte, nl. toelichting van alle afzonderlijke doelen.

De opleiding biedt nochtans geen garantie om een positieve houding tegenover het VSO bij de studenten te bewerken. Ongeveer 1/3 van de studenten stond eerder afwijzend tegenover het VSO. Dit houdt vermoedelijk eveneens verband met het zeer verscheiden beeld dat zij door hun docenten gepresenteerd krijgen. Pedagogen bleken over het algemeen het VSO te verdedigen, terwijl vakdidactici nu eens achter de VSO-doelen stonden, dan weer zich er sterk tegen verzetten. Een dergelijke dubbelzinnigheid zal zeker de overtuigingskracht van een opleiding afzwakken.

Spijts deze verwarring ontkomt men echter niet aan de indruk dat de houding van de studenten (globaal genomen) tegenover VSO reeds positiever is dan deze van de leerkrachten. Er is dus in de toekomst wel meer coöperatie te verwachten van toekomstige leerkrachten.

Waarom is deze houding zo belangrijk? Zij legt een goede basis voor het realiseren van de nieuwe doelen. Een absolute zekerheid is dit niet. De innovatie-dissonantie maakt dit duidelijk. Men kan echter zo redeneren, hierbij beroep doend op het principe van "zichzelf realiserende profetie" (W. THOMAS). Indien leerkrachten de VSO-doelen als een werkelijkheid zien, dan kan dit tot gevolg hebben dat die VSO-doelen ook werkelijkheid worden. Ook al is op een bepaald ogenblik het doel nog niet gerealiseerd, deze definitie zal uiteindelijk de realisatie van dit doel bewerken.

§ 2. De VSO-doelen worden zeer verschillend gewaardeerd

In diezelfde geest verdienen de houdingen tegenover de verschillende VSO-doelstellingen aandacht. Indien mensen deze doelstellingen als echt bestaand beschouwen, zullen de gevolgen hiervan niet uitblijven.

Nochtans hebben niet alle doelstellingen algemeen krediet gekregen. Noch docenten, noch studenten, noch leerkrachten zijn over het algemeen even enthousiast over de verschillende doelen. De verschillen werden vroeger voldoende beschreven. Het zal de zorg zijn van de VSO-begeleiders om de zin van de doelstellingen aan leerkrachten, docenten en studenten uit te leggen en hen eventueel te overtuigen. Probleemloos zal dit echter niet gaan. Vele evaluaties worden immers irrationeel verdedigd en gevolgd. Meer onderzoek moet nog gebeuren omtrent de ontstaansgronden van die waarden.

Eén punt is echter zeer klaar. In het VSO wordt als principe verdedigd dat leerlingen met verschillende bekwaamheden in dezelfde klassen worden gezet. Hierover bestaat heel wat twijfel bij de docenten, voornamelijk dan wel bij de vakdidactici. Deze aarzeling vindt men dan ook terug bij de studenten. En ook de leerkrachten zijn daarvan niet zo sterk overtuigd. Het is daarenboven zo dat het wetenschappelijk onderzoek op dat vlak aanleiding geeft tot heel wat tegengestelde conclusies. M.a.w. de aarzelende houding van de betrokkenen wordt ondersteund door systematisch onderzoek.

Indien men niet erg overtuigd is om met heterogene klassen te werken, ligt het voor de hand dat de differentiële aanpak van leerlingen niet veel aandacht zal krijgen. De docenten zijn op dat vlak zeer consequent. Differentiatie krijgt weinig aandacht. Ook leerkrachten manifesteren dit gedrag. Slechts 1/3 van hen komt op een aanvaardbaar niveau van differentiatie van de leerlingen.

Deze vaststellingen stemmen tot nadenken. Men weet blijkbaar niet goed waartoe deze vermenging van leerlingen naar bekwaamheid dient. Het is nochtans een belangrijk stuk van de VSO-organisatie, juist zoals het differentiëren van de leerstof en de werkvormen voor de leerlingen. Pedagogisch en sociologisch onderzoek zou hier eventueel wel meer klaarheid kunnen brengen.

Minder problemen heeft men met het beginsel om leerlingen met een verschillende sociale background in dezelfde klassen te plaatsen. Maar ook hier is wetenschappelijk onderzoek niet ondubbelzinnig. De voordelen van deze vermenging zijn op het cognitieve vlak niet direct duidelijk. Andere facetten, o.m. de sociale opvoeding, halen er wel voordeel uit. Het probleem omtrent dit punt is echter dat vele leerkrachten hierin een gevaar zien voor een bevooroordeelde benadering van de leerlingen. Dit willen zij vermijden. De betekenis van deze doelstelling heeft dus duidelijk nood aan een betere toelichting.

§ 3. Alle VSO-doelen worden niet even goed gerealiseerd

In vorige hoofdstukken werd een onderscheid gemaakt tussen klasgedrag en schoolgedrag. Dit bleek niet enkel een belangrijk onderscheid vanuit analytisch standpunt, maar het heeft ook belangrijke beleidsgevolgen. Het klasgedrag lijkt wel het moeilijkst te wijzigen, en globaal gezien in elk geval moeilijker dan het schoolgedrag.

Klasgedrag werd door 14 % tot 36 % van de leerkrachten op een aanvaardbaar VSO-niveau gebracht; wat schoolgedrag betreft, varieerde dit tussen de 10 % tot 67 % van de leerkrachten. De klas is nog steeds het domein waar de leerkrachten hun autonomie het sterkst beleven. Zij moeten zelf de observaties doen, de didactische werkvormen toepassen en een differentiatie inzake leerstof en werkvormen aanbrennen. Op het vlak van het schoolgedrag is de controle van collega's wellicht sterker. Is er eenmaal een optie voor een VSO-gerichte aanpak genomen, dan zal de relatiestructuur zich zo ontwikkelen dat er meer controle is op de eigenlijke naleving van de VSO-beginselen. Dit vindt men in de werking van de klasseraad en het collegiaal overleg over werkvormen.

Voor het toekomstig beleid hebben deze waarnemingen wel enig belang. Observatie van sociale herkomst en interesse van de leerlingen is een moeilijke aangelegenheid. Leerkrachten weten dikwijls niet hoe het moet en zien er ook niet steeds de zin van in. Men weigert bvb. de sociale herkomst te observeren om alle vooringenomenheid te vermijden. Ook de differentiatie van de leerstof in functie van de herkomst, bekwaamheid of interesse van de leerlingen ligt de meeste leerkrachten niet. Er bestaat omtrent deze drie punten nog heel wat onzekerheid. Deze kan eventueel worden verholpen door enerzijds een goede argumentatie over de zin van de drie doelstellingen en anderzijds een goed instrument om de drie taken naar behoren uit te voeren. Hieromtrent is onderzoek onmisbaar.

Onduidelijkheid bestaat er ook over de wijze waarop vanuit de leerlingen over lesonderwerpen en werkvormen kan gedacht worden. Het blijkt immers dat leerkrachten zich niet graag door hen laten inspireren, wel door collega's of door het leerprogramma.

Anderzijds kan de VSO-vernieuwing met veel kans op succes beroep doen op een collegiale samenwerking in de klasseraad. Deze blijkt in heel wat scholen reeds een aanvaard forum voor collegiaal overleg. Hier is plaats voor discussie en kunnen VSO-ideeën verspreid en gerealiseerd worden.

Het PMS beschikt volgens de meeste leerkrachten over een deskundigheid die eventueel kan gebruikt worden om de opbouw van het VSO te begeleiden. De kennis van de PMS-deskundigen wordt door de meesten echter niet gebruikt om een andere evaluatie van de leerlingen te realiseren. Leraars willen trouwens niet zo graag afstappen van hun sterk op het cognitieve gerichte evaluatie. De functie van een verruimde evaluatie

vergt dus nog meer toelichting en de plaats van het PMS hierin vraagt om verduidelijking. Enige aandacht hiervoor zal deze tekorten kunnen bijwerken.

§ 4. De VSO-structuur is geen waarborg voor perfecte innovatie

De invoering van de VSO-structuur in de scholen betekende een duidelijke optie om het onderwijs en de leerlingen anders te organiseren. In theorie werd er eveneens mee bedoeld dat leerkrachten andere doelen zouden vooropstellen, andere attitudes aankweken en bijgevolg ook anders zouden handelen. En dit gebeurde ook tot op een bepaalde hoogte.

Het VSO wordt in de type I-scholen meer geapprecieerd dan in de traditionele scholen. Ook hechten de VSO-leerkrachten meer waarde aan het samenplaatsen van kinderen van verschillende sociale herkomst in dezelfde klassen. Op twee punten verschillen zij echter in geen enkel opzicht van hun collega's uit het traditionele onderwijs. Ten eerste geloven zij er niet in dat kinderen met verschillende begaafdheid voordeel zullen halen uit het feit dat zij in dezelfde klassen worden gezet. En ten tweede zien VSO-leerkrachten niet meer heil in vakkenintegratie dan de type II-leerkrachten. Indien deze onzekerheid blijft bestaan zal een deel van de VSO-doelen wellicht weinig kans maken.

Het is trouwens meermaals aangetoond dat het VSO zelden een leerkrachtengedrag laat zien dat opvallend anders is dan in het traditionele onderwijs. Op het vlak van het klasgedrag zijn er slechts twee facetten waarin VSO-leerkrachten meer uitblinken dan hun collega's uit type II, nl. zij doen meer aan groepswork en werken meer met een vernieuwde didactiek. Ook het schoolgedrag verschilt niet denderend. Collegiale keuze van lesonderwerpen en werkvormen gebeurt weliswaar frequenter in het VSO dan elders. Klasseringen worden er beter voorbereid en ook beter opgevolgd, en deze klasseringen worden frequenter gebruikt voor collegiale evaluatie van leerlingen. Op alle andere punten van klas- en schoolgedrag is er geen verschil te bespeuren tussen VSO en traditioneel onderwijs, soms zelfs komt men dicht bij het VSO-doel in het traditioneel onderwijs. Dit laatste is het geval voor de passieve collegiale evaluatie van de leerlingen en voor een verruimde evaluatie.

Concluderend kan worden gezegd dat een nieuwe structuur niet bij machte is om automatisch een ander leerkrachtengedrag te ontwikkelen. Eenmaal een nieuwe structuur aanvaard, is het innovatiewerk niet ten einde. Tal van nieuwe waarden en gedragspatronen vragen nog een toelichting. Dit ligt ook voor de hand. Ook al wordt de beslissing om comprehensief te gaan werken door directie en leerkrachten collegiaal genomen, dan zit men wel met een beslissing die duidelijk is voor wat de organisatie van de leerlingen aangaat, maar niet onmiddellijk voor het leerkrachtengedrag. Men kan zich inderdaad afvragen of de gevolgen van deze optie naar het leerkrachtengedrag toe steeds duidelijk zijn. Het vraagt van de leerkrachten immers dat zij afstappen van hun oude ge-

gedragspatroon. Dit gedragspatroon is iets wat zich grotendeels in een klas afspeelt waar controle niet steeds aanwezig is. Ook is men niets steeds op de hoogte van wat moet veranderen en daarenboven zijn de taken niet zo eenvoudig.

Dit is duidelijk zo voor wat de observatie van leerlingen betreft. Evaluatie van leerlingen behoort tot de vertrouwde taken van leerkrachten; "systematische" observatie echter niet. Voor dit laatste zal naar goede, bruikbare methodes moeten gezocht worden. Ook het differentiëren van stof en werkvormen overeenkomstig de capaciteiten en interesse van leerlingen levert gelijkaardige moeilijkheden op. Men zit verder ook gewrongen tussen de eisen van het leerplan en de verwachtingen van de leerlingen in verband met lesonderwerpen en didactische werkvormen. Welke van beide moet nu eigenlijk bepalend zijn?

Het is wel duidelijk dat in het VSO een nood leeft aan meer inzicht in deze materie. Daarom moeten praktische hulpmiddelen om dit werk te doen worden opgespoord, moet er bijscholing worden georganiseerd en zal onderzoek de instrumenten voor systematische observatie moeten aanreiken.

Interesseant voor de veralgemening van het VSO echter is ook dat niet enkel type I-leerkrachten de VSO-weg hebben ingeslagen. In het traditionele onderwijs wordt reeds door talrijke leerkrachten gehandeld volgens de VSO-doelen. Bij een eventuele overgang naar de nieuwe structuur zal dit de innovatie-implementatie vergemakkelijken en bespoedigen.

Het weze echter nogmaals herhaald dat de formele optie voor een VSO-structuur niet het einde is van het innovatieproces, maar slechts een begin. Deze structuur plaatst de leerlingen wel anders in de school, maar dit is niet noodzakelijk zo voor de leerkrachten.

Hoopvol voor een VSO-innovatie is een VSO-gerichte opleiding. Indien leerkrachten vroeger een opleiding hebben gekregen die sterk aansloot bij de VSO-objectieven benaderde hun klasgedrag immers een aantal aspecten van de doelstellingen. Men kan in dit verband dan ook niet genoeg het belang van de leerkrachtenopleiding onderstrepen. Wil VSO veralgemeend worden dan zal de nodige aandacht moeten gegeven worden aan een nieuwe reflectie op de leerkrachtenopleiding.

§ 5. Regenten en licentiaten ervaren het VSO verschillend

Regenten en licentiaten worden gevormd in verschillende instituten, werken voor verschillende leerlingen, meten zich een verschillende status aan, enz.. Deze verschillen liggen ook weerspiegeld in hun houding tegenover VSO en in de wijze waarop zij in de scholen handelen.

Regenten verdedigen globaal gezien meer het VSO dan licentiaten; dit betekent echter niet dat zij elk doel apart hoger schatten. Er is geen verschil in houding tegenover het samenplaatsen van leerlingen van verschillende sociale herkomst of van verschillende bekwaamheid. In integratie van vakken geloven beide categorieën even sterk. Regenten voelen zich dus wel meer aangetrokken tot het VSO als globale aanpak, maar hebben toch nog moeilijkheden met de aanvaarding van de afzonderlijke doelen.

Deze positievere globale houding tegenover VSO gaat echter gepaard met een klasgedrag en een schoolgedrag dat op heel wat punten dichter bij de VSO-bedoeelingen aanleunt dan dit het geval is bij de licentiaten. Maar ook hier is enige nuancering nodig. Interesse-observatie van de leerlingen en differentiatie van de leerstof liggen regenten beter dan licentiaten. Groepswork wordt echter vlotter afgewerkt door licentiaten, die trouwens ook met oudere leerlingen werken. Nochtans is er geen verschil tussen beide categorieën voor het observeren van de sociale herkomst van de leerlingen, de verruimde leerlingenevaluatie en het gebruik van nieuwe didactische werkvormen. Het gaat hier steeds om klasgedragingen, die in de toekomst wel enige wijziging zullen ondergaan. In de regentenopleiding is er bvb. voor groepswork een ruime aandacht gegroeid. Het huidige verschil zal in de toekomst wellicht gaan verminderen, ofschoon er steeds rekening moet gehouden worden met de jongere leeftijd van de leerlingen waarvoor de regenten onderwijzen.

Het schoolgedrag vertoont echter meer verschillen. Regenten geven hier meer blijk van collegialiteit dan licentiaten. Zowel bij de keuze van de lesonderwerpen, de organisatie van de klasseraden en de evaluatie van de leerlingen zijn zij meer op derden gericht. Zij zien dit -minder dan de licentiaten- als de taak van een afzonderlijke leerkracht. Didactische werkvormen en lesvoorwerpen kiezen zij even collegiaal als de licentiaten. Ook de passieve collegiale evaluatie van leerlingen is dezelfde. Maar daartegenover staat, dat regenten zich meer gebonden voelen door de leerplannen, wanneer zij hun lesonderwerpen kiezen dan wel de licentiaten.

Dit roept een aantal problemen op die met de regelmaat van de klok in openbare discussies aan de orde komen. Herhaaldelijk werd door ministers of andere geïnteresseerden een plan ontworpen om de aggregatie-opleiding te veranderen. Deze plannen brachten het de laatste tijd niet veel verder dan goede bedoelingen. De universitaire aggregatie heeft een structuur waarop de laatste decennia tal van kritieken geformuleerd werden, maar die reeds meer dan een halve eeuw meegaat. De opleiding van regenten kreeg recentere aanpassingen, maar niets veranderde sedert de invoering van het VSO. Dit is niet zonder belang. Op talrijke plaatsen werd in vroegere hoofdstukken immers vastgesteld dat indien leerkrachten een VSO-gerichte opleiding hadden gekregen, de doelstellingen van het VSO ook beter werden bereikt. Dit was wel geen waarborg, maar bleek toch in tal van situaties ondersteunend te werken.

Op basis van deze waarnemingen komt men tot de bevinding dat een VSO-implementatie enkel maar kan winnen bij een degelijke nieuwe aanpak van de leerkrachtenopleiding. Is het zo dat het beleid naar een veralgemening van het VSO zou willen gaan, dan dient de opleiding van leerkrachten ook vanuit die optiek geconcipieerd te worden.

De positieve uitwerking van een VSO-gerichte opleiding bleek eveneens nog uit een ander gegeven. De houdingen van toekomstige leerkrachten tegenover de VSO-doelen werden positiever naarmate zij meer informatie over de nieuwe onderwijsstructuur in hun opleiding hadden gekregen. Ofschoon een positieve houding geen garantie is voor een betere doelrealisatie (innovatie-dissonantie), kan hieruit wel een ander gedrag resulteren.

Een veranderde opleiding en een differentiële benadering van regenten en licentiaten kan de VSO-realiserings wellicht bevorderen.

§ 6. Elk vak vraagt niet hetzelfde onderwijsgedrag

Wetenschapsfilosofische discussies hebben meermaals het verschil beklemd -maar ook verworpen- tussen geesteswetenschappen en positieve wetenschappen. Deze lijn vindt men ook doorgetrokken op het didactische vlak. Elk vak dient niet op dezelfde wijze gegeven te worden. De bijzondere didactieken vertellen dit ook uitvoerig. Dit had ook zijn gevolgen op de wijze waarop VSO werd gezien en gerealiseerd.

De bijzondere betekenis van het vak werd op de eerste plaats bij de vakdidactici in de leerkrachtenopleiding opgemerkt. Vakdidactici hebben meer last dan de pedagogen om zich akkoord te verklaren met wat in het VSO wordt nagestreefd. *"Het eigen vak mag niet lijden onder deze algemene onderwijsvernieuwing"* is hun standpunt. Deze tegenstelling in de leerkrachtenopleiding zal met enige aandacht dienen gevolgd te worden door de VSO-promotoren. Het kan immers oorzaak zijn van verwarring en onzekerheid bij de toekomstige leerkrachten.

Deze laatsten, de studenten van de middelbare normaalscholen, reageren ook verschillend op de VSO-doelen. Geesteswetenschappers hebben meer begrip voor deze doelen dan de positieve wetenschappers. Wat hier de oorzaak van is, vraagt nog meer onderzoek. Het is immers niet duidelijk of het vak geschiedenis of godsdienst zich beter leent tot een comprensieve aanpak, dan wel of de opleiding voor deze leerkrachten meer in die richting gaat.

Dit verschil treft men ook aan bij de leerkrachten. Leerkrachten Nederlands (geesteswetenschappen) geloven meer in het VSO als geheel dan wiskundigen. En dit fenomeen herhaalt zich voor kleine onderdelen van de doelstellingen. Zij zijn meer dan wiskundigen overtuigd van de waarde van het samenbrengen van leerlingen met een verschillende sociale achtergrond en een verschillende begaafdheid in dezelfde klassen. En zij bepleiten meer de integratie van de vakken.

Ook het klas- en schoolgedrag verlopen in dezelfde zin, weliswaar meer uitgesproken voor het eerste. Klasgedrag is immers iets dat leerkrachten alleen met hun leerlingen in de klas realiseren, terwijl schoolgedrag in betrokkenheid op andere leerkrachten gebeurt. Structureel moeten neerlandici en wiskundigen immers samenwerken. Dit weerhoudt neerlandici echter niet om de beoordeling van leerlingen door hun collega's meer te beïnvloeden of evaluatie meer in de klasseraad betrekken. Het vak beïnvloedt het schoolgedrag en dit wel zodanig dat neerlandici gemakkelijker de VSO-doelen inlossen dan de wiskundigen.

Deze vaststellingen betekenen een opgave voor de VSO-promotoren. De doelstellingen van het VSO dienen onderzocht te worden in hun relatie tot elk vak. Het curriculum van elk vak zou zich eventueel niet zo gemakkelijk lenen tot een meer VSO-gerichte aanpak; wellicht gebeurt het gemakkelijker voor de positieve dan wel voor de geesteswetenschappen. Ook de bijzondere didactiek van elk vak vergt dit onderzoek. In welke mate houdt deze didactiek immers vast aan de oude opstelling waarin de eigenheid van elk vak centraal staat? Kan er geen gepaste vakdidactiek geformuleerd worden waarin de vakkenintegratie meer kansen maakt? Doch ook naar de leerkrachten zelf suggereren de voorgaande waarnemingen enig advies. Indien het zo is dat natuurwetenschappelijk geschoolden meer problemen hebben om te komen tot een nieuw klasgedrag of een schoolgedrag, dan kan langs aanvullende informatie of bijscholing hieraan iets verholpen worden. Het zal nochtans allemaal moeten gebeuren in het besef dat geesteswetenschappers en positieve wetenschappers andere verwachtingen hebben tegenover hun onderwijstaak.

§ 7. Degelijke informatie is een noodzaak

Men zal nooit met zekerheid kunnen zeggen dat meer informatie over het VSO ook op het vlak van de gedragingen een beter resultaat tot gevolg zal hebben. Er zijn echter wel heel wat argumenten te geven die bevestigen dat een betere informatie een steun zou kunnen betekenen voor de VSO-implementatie.

In het studentenonderzoek werd o.m. aangetoond dat de houding tegenover het VSO in zijn verschillende facetten positiever was indien men goed ingelicht was over het VSO. Jonge leerkrachten zullen daardoor wellicht met minder weerstand de nieuwe onderwijsstructuur binnenstappen. Daaruit kan nog wel niet besloten worden dat zij zich ook vlugger een nieuw gedragspatroon zullen eigen maken. Dit zal van tal van andere factoren afhangen, o.m. de eigen structuur van de school, relaties in de school, de wijze waarop de innovatie wordt aangebracht, enz.. Het is anderzijds toch een goede basis.

Dit laatste kan worden afgeleid uit het leerkrachtengedrag. Klasgedrag blijkt gemakkelijker naar het VSO-model omgebogen te kunnen worden indien deze leerkrachten een opleiding hebben genoten, waarin de elementen van het VSO meer aan bod kwamen. Dit was ook het geval indien leer-

krachten nog niet lang in het onderwijs stonden. Dit laatste kan gevolg zijn van een minder traditionele ingesteldheid van jonge leerkrachten, maar ook van een betere informatie over de onderwijsvernieuwing. Dit wordt toch gesuggereerd door het studentenonderzoek. Het leerkrachtenonderzoek was op dit vlak niet zo bemoedigend. Vele leerkrachten hadden nooit of slechts oppervlakkig in hun opleiding of door zelfstudie iets gehoord over elementen die nodig zijn voor een nieuwe onderwijsaanpak.

Zonder de betekenis van de informatie voor de vernieuwing te overdrijven, kan deze toch niet genoeg beklemtoond worden. Voortdurende vorming is op de huidige dag zo wat een modewoord. Dit mag het niet blijven in de leerkrachtenschooling. De leerkrachten zijn hierover zelf erg duidelijk. Op tal van punten voelen ze zich te weinig voorbereid om hun werk naar behoren te kunnen vervullen. Hiervoor leggen zij de verantwoordelijkheid bij de aggregatie-opleiding, maar ook bij het aanbod op pedagogische studiedagen, bijscholingsactiviteiten en de beschikbare didactische literatuur. Indien men de tabellen twee en drie nog eens nakijkt is dit voldoende klaar. De aggregatie heeft hen duidelijk niet genoeg verteld over vormen van coïnstructie, onderwijzen van leerlingen in naar begaafdheid en sociale herkomst heterogene klassen, attitudevorming, team teaching, en projectwerk. En ook de bijscholingsactiviteiten waren onvoldoende om iets aan coïnstructie te gaan doen, sociaal heterogene klassen te begeleiden, team teaching of projectwerk aan te pakken. Indien deze werkvormen voor de vernieuwing bruikbaar zijn, dan zal een betere overdracht ervan ook wel zijn resultaten afwerpen. Op welke wijze dit moet gebeuren is uit dit onderzoek niet zonder meer af te leiden.

§ 8. Onderwijsvernieuwing vraagt een gedifferentieerde aanpak

De ervaring wees uit dat de omschakeling naar een VSO-structuur niet zo erg moeilijk was, ook al waren alle betrokkenen er niet even verheugd over. Daar waar het type I werd ingevoerd, bleek de weerstand niet erg groot. In type II-scholen, waar over VSO gepraat werd en ook waar dit nog niet gebeurde, is het aandeel van echte opposanten eerder gering. Hieruit kan wel geen voorspelling gemaakt worden naar eventueel georganiseerd verzet. Feit is echter dat er een stroming is ontstaan naar een veraalgemening van het VSO, die weliswaar kan afgeremd worden door verzetsgroepen. Deze erg verspreide optie voor het VSO betekende echter geen garantie dat VSO ook naar de geest werd gerealiseerd door de leerkrachten. Dit onderzoek toont immers aan dat de leerkrachten nog ver verwijderd zijn van de VSO-objectieven. Men heeft wel de structuur in de scholen doen aanvaarden, maar de consequenties voor het leerkrachtengedrag werden nog niet algemeen erkend. Zelfs binnen de leerkrachtenopleiding zijn alle docenten nog niet overtuigd van de waarde van het VSO. Eigenaardig genoeg gaan de meeste studenten wel met de meeste

doelstellingen akkoord. Moeilijker ligt het echter in het secundair onderwijs zelf. Zelfs in het VSO zijn tal van doelen nog ver van een ideale implementatie. Dikwijls is er zelfs geen verschil tussen het leerkrachtengedrag in het type I en het type II, soms staat men zelfs dichter bij de VSO-bedoeelingen in type II. Dit wijst op een grote nood aan een nieuwe aanpak. Niet enkel het principe van het VSO moet men doen aanvaarden, maar ook moet er meer aandacht worden gegeven aan de concrete begeleiding van de leerkrachten in dit vernieuwingsproces.

Dat deze nood erg groot is, blijkt uit de volgende vaststellingen aan het einde van het vierde hoofdstuk. De variantie in leerkrachtengedrag wordt het sterkst bewerkt onder invloed van het vak dat een leerkracht doceert, vervolgens onder invloed van zijn diploma en dan pas onder invloed van de onderwijsstructuur waarin hij werkt. De nieuwe schoolstructuur heeft dus voor de onderwijsvernieuwing niet zoveel te betekenen als de status van de leerkrachten en het vak dat zij te doceren hebben. Een nieuwe structuur is dus geen garantie voor een nieuw gedrag. Veel hangt af van de andere posities van de leerkrachten in het onderwijs. Dit pleit ook voor een differentiële aanpak van de leerkrachten door de onderwijsvernieuwers. De positieve wetenschappers veronderstellen een andere benadering dan de geesteswetenschappers. En de licentiaten eisen een andere begeleiding dan de regenten. De professionele veranderingsdeskundigen kunnen hieruit hun voordelen halen.

Deze algemene regel moet nu toch wat gerelativeerd worden. Waar vroeger de eigenheid van het vak als eerste uitgangspunt werd gesteld, dan het diploma en tenslotte het onderwijstype, verschilt dit enigszins voor het klasgedrag en schoolgedrag. Klasgedrag varieert het sterkst onder invloed van het gedoceerde vak, vervolgens van de schoolstructuur en tenslotte van de professionele vorming. De invloed van onderwijsstructuur is echter niet veel groter dan de professionele status. Schoolgedrag verschilt het sterkst onder invloed van de opleiding tot en de status van regent of licentiaat, vervolgens onder druk van het vak en tenslotte van het onderwijstype. Hieruit kan worden afgeleid dat klasgedrag tot nu toe sterk werd bepaald door de eigenheid van het gedoceerde vak, terwijl schoolgedrag meer gaat verschillen tussen regenten en licentiaten. De innovatiestrategieën zullen met deze verschillen kunnen rekening houden. Een onderwijsstructuurverandering is geen garantie voor een echte onderwijsverandering. Andere factoren zijn hiervoor meer betekenisvol.

Aangezien het vak zo belangrijk is, zal een innovatiestrategie hierop moeten steunen. Dit vraagt een differentiële hulp aan geesteswetenschappers en positieve wetenschappers. Hiervoor zal een nauwkeurige studie van de curricula in relatie tot de VSO-doelen zeker dienstbaar zijn. Daar anderzijds de positie van regent en licentiaat zo betekenisvol is, zullen deze posities in het VSO anders moeten benaderd worden. De noden van de regenten schijnen niet steeds deze van de licentiaten te zijn en omgekeerd. In functie hiervan moet ook de opleiding van regenten en licentiaten nader geanalyseerd worden.

Ook differentiatie moet er zijn tussen de domeinen waarop men gaat werken. Alle doelstellingen vragen niet dezelfde aandacht in het innovatieproces. Sommige doelen zijn reeds erg verspreid, andere staan nog nergens. Door alle betrokkenen in het VSO-innovatieproces zal in die zin constant een inspanning moeten worden geleverd. Ideeën die in de VSO-structuur werden gepropageerd zullen meer en meer in gedragspatronen moeten worden omgezet en uiteindelijk tot een vaste institutie bevroren worden.

Spreken over een vaste institutie suggereert echter een bepaalde sclerose van het onderwijssysteem, waarbij verdere vernieuwing of verbetering uitgesloten lijken. Dit kan nochtans niet de bedoeling zijn van een onderwijsvernieuwing. Stelt men de leerlingen in dit onderwijs centraal dan hoeft dit niet te betekenen dat een bepaalde aanpak voor eens en voor altijd vastligt. Het aanbod van leerlingen zal hier immers bepalen hoe gehandeld moet worden. Institutionaliseren van leerkrachtengedrag in het VSO kan dan ook niets anders betekenen dan dat deze leerlingbetrokken reflex constant het gedrag van leerkrachten gaat leiden. Voor deze taak zullen leerkrachten dan ook geschoold moeten worden en moeten zij een onderwijsorganisatie krijgen waarin deze taak naar behoren kan worden vervuld. Op het vlak van de professionele vorming zal in die richting dienen gewerkt te worden. En de school zal zodanig georganiseerd moeten worden dat de leerlingen de aandacht kunnen krijgen die zij verdienen. Het is niet zeker dat deze twee processen, nl. professionalisatie en toenemende schoolorganisatie, steeds hand in hand zullen gaan. Aan deze spanning zal wellicht ook het VSO niet kunnen ontsnappen, zodat haar realisatie een voortdurende uitdaging voor de leerkrachten zal zijn.

BIJLAGE

In deze bijlage worden de voornaamste gegevens van het leerkrachtenonderzoek samengevat. De volgorde komt overeen met deze van hoofdstuk drie en vier.

Er wordt telkens een algemene beschrijving gegeven van de mate waarin de doelstelling wordt gerealiseerd. De onderlijnde vermelding is deze die het best bij de VSO-bedoeling aansluit.

Er wordt telkens een vergelijking gemaakt tussen de onderwijstypes, de regenten en de licentiaten, en de leerkrachten Nederlands en wiskunde. Indien het verschil tussen de twee (bvb. tussen de leerkrachten van type I, en deze van type II) niet significant is op een 5 %-niveau dan wordt een = teken gebruikt. De tekens > of < duiden aan welke van de twee besproken categorieën in groter proportie het doel bereiken.

Voor elk van de drie bovenstaande vergelijkingen wordt er getoetst op schijnbaarheid. Bvb. voor de neerlandici en de wiskundigen onder punt 1 (gebruik van observatiegegevens over interesse van de leerlingen) blijft het verschil tussen neerlandici en wiskundigen bestaan bij de regenten van het VSO.

1. Gebruik van interesse - observatie van de leerlingen

Geen informatie : 28 %
Informatie, maar niet gebruikt : 13 %
Geen informatie, maar let op verschillen : 37 %
Informatie + gebruik van informatie : 22 %

Type I = Type II

Regenten (27 %) > Licentiaten (15 %)

- Voor neerlandici van type II : Regenten (32 %) > Licentiaten (14 %)
- Voor wiskundigen van type II : Regenten (27 %) > Licentiaten (7 %)

Neerlandici (27 %) > Wiskundigen (15 %)

- Voor regenten van type I : Neerlandici (35 %) > Wiskundigen (15 %)
- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (29 %) > Wiskundigen (10 %)

2. Gebruik van observatiegegevens over sociale herkomst van de leerlingen

Geen informatie : 46 %
Informatie, maar niet gebruikt : 17 %
Geen informatie, maar wel ander gedrag t.o. leerlingen : 23 %
Informatie + gebruik van informatie : 14 %

Type I = Type II

Regenten = Licentiaten

Neerlandici (18 %) > Wiskundigen (8 %)

- Voor regenten van type I : Neerlandici (27 %) > Wiskundigen (9 %)

3. Differentiatie der leerstof in functie van bekwaamheid van de leerlingen

Geen differentiatie : 66 %
Wel differentiatie : 34 %

Type I = Type II

Regenten (38 %) > Licentiaten (28 %)

- Voor wiskundigen van type I : Regenten (29 %) > Licentiaten (7 %)
- Voor wiskundigen van type II : Regenten (29 %) > Licentiaten (11 %)

Neerlandici (45 %) > Wiskundigen (21 %)

- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (44 %) > Wiskundigen (7 %)
- Voor regenten van type II : Neerlandici (52 %) > Wiskundigen (29 %)
- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (40 %) > Wiskundigen (11 %)

4. Gebruik van doceerles (of het verwerpen van de traditionele werkvormen)

Soms doceerles : 64 %
Nooit doceerles : 36 %

Type I (42 %) > Type II (31 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici (50 %) > Wiskundigen (20 %)

- Voor regenten van type I : Neerlandici (55 %) > Wiskundigen (26 %)
- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (58 %) > Wiskundigen (23 %)
- Voor regenten van type II : Neerlandici (39 %) > Wiskundigen (22 %)
- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (47 %) > Wiskundigen (23 %)

5. Gebruik van groepswork

Weinig of geen groepswork : 75 %
Veel groepswork : 25 %

Type I (31 %) > Type II (20 %)

- Voor licentiaten wiskunde : Type I (36 %) > Type II (9 %)

Regenten (21 %) < Licentiaten (31 %)

- Voor wiskundigen van type I : Regenten (15 %) < Licentiaten (36 %)

Neerlandici (33 %) > Wiskundigen (16 %)

- Voor regenten van type I : Neerlandici (35 %) > Wiskundigen (15 %)

- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (35 %) > Wiskundigen (9 %)

6. Cognitieve en sociale evaluatie van leerlingen

Louter cognitieve evaluatie : 70 %
Cognitieve en sociale evaluatie : 30 %

Type I (22 %) < Type II (38 %)

- Voor regenten Nederlands : Type I (22 %) < Type II (44 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici (35 %) > Wiskundigen (25 %)

7. Lesonderwerpkeuze vanuit hiërarchische overheid

Hiërarchische overheid inspireert zwak : 17 %
Hiërarchische overheid inspireert sterk : 83 %

Type I = Type II

Regenten (12 %) < Licentiaten (24 %)

- Voor neerlandici van type I : Regenten (20 %) < Licentiaten (40 %)

- Voor neerlandici van type II : Regenten (11 %) < Licentiaten (28 %)

Neerlandici (24 %) > Wiskundigen (9 %)

- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (40 %) > Wiskundigen (10 %)

8. Autonomie bij lesonderwerpkeuze

Zwak autonoom : 44 %
Sterk autonoom : 56 %

Type I = Type II

Regenten (49 %) > Licentiaten (38 %)

- Voor wiskundigen van type I : Regenten (62 %) > Licentiaten (32 %)

Neerlandici = Wiskundigen

- Voor regenten van type I : Neerlandici (42 %) < Wiskundigen (62 %)

9. Collegialiteit bij lesonderwerpkeuze

Zwak collegiaal : 50 %
Sterk collegiaal : 50 %

Type I (64 %) > Type II (37 %)

- Voor regenten Nederlands : Type I (66 %) > Type II (26 %)
- Voor licentiaten Nederlands : Type I (73 %) > Type II (25 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici = Wiskundigen

- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (73 %) > Wiskundigen (48 %)
- Voor regenten van type II : Neerlandici (26 %) < Wiskundigen (56 %)
- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (25 %) < Wiskundigen (46 %)

10. Werkvormkeuze vanuit hiërarchische overheid

Overheid inspireert zwak : 50 %
Overheid inspireert sterk : 50 %

Type I = Type II

- Voor regenten wiskunde : Type I (58 %) > Type II (37 %)

Regenten = Licentiaten

- Voor neerlandici van type II : Regenten (46 %) < Licentiaten (65 %)

Neerlandici (57 %) > Wiskundigen (42 %)

- Voor licentiaten van type I : Neerlandici (68 %) > Wiskundigen (39 %)
- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (65 %) > Wiskundigen (20 %)

11. Autonomie bij werkvormkeuze

Zwak autonoom : 52 %
Sterk autonoom : 48 %

Type I = Type II

- Voor regenten Nederlands : Type I (64 %) > Type II (43 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici = Wiskundigen

12. Collegialiteit bij werkvormkeuze

Zwak collegiaal : 42 %
Sterk collegiaal : 58 %

Type I (69 %) > Type II (47 %)

- Voor regenten Nederlands : Type I (69 %) > Type II (35 %)
- Voor regenten wiskunde : Type I (76 %) > Type II (58 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici = Wiskundigen

- Voor regenten van type II : Neerlandici (35 %) < Wiskundigen (58 %)

13. *Goed voorbereide klasseraad*

Zwak georganiseerd : 42 %
Sterk georganiseerd : 58 %

Type I (72 %) > Type II (45 %)

- Voor licentiaten Nederlands : Type I (67 %) > Type II (25 %)
- Voor licentiaten wiskunde : Type I (55 %) > Type II (23 %)

Regenten (73 %) > Licentiaten (41 %)

- Voor wiskundigen van type I : Regenten (76 %) > Licentiaten (55 %)
- Voor neerlandici van type II : Regenten (69 %) > Licentiaten (25 %)
- Voor wiskundigen van type II : Regenten (64 %) > Licentiaten (23 %)

Neerlandici = Wiskundigen

14. *Goedgekeurd klasseraadverslag*

Geen of niet goedgekeurd : 56 %
Goedgekeurd verslag : 44 %

Type I (50 %) > Type II (39 %)

- Voor licentiaten Nederlands : Type I (52 %) > Type II (14 %)

Regenten (56 %) > Licentiaten (30 %)

- Voor neerlandici van type II : Regenten (59 %) > Licentiaten (14 %)
- Voor wiskundigen van type II : Regenten (62 %) > Licentiaten (21 %)

Neerlandici = Wiskundigen

15. *Goed functionerende klasseraden*

Niet of onvoldoende functionerend : 50 %
Goed functionerend : 50 %

Type I = Type II

- Voor regenten wiskunde : Type I (55 %) < Type II (75 %)

Regenten (66 %) > Licentiaten (32 %)

- Voor neerlandici van type I : Regenten (64 %) > Licentiaten (38 %)
- Voor neerlandici van type II : Regenten (70 %) > Licentiaten (30 %)
- Voor wiskundigen van type II : Regenten (75 %) > Licentiaten (25 %)

Neerlandici = Wiskundigen

16. *Collegiale evaluatie van leerlingen (passief)*

Evaluatiecijfers strikt autonoom bepaald : 33 %
Evaluatiecijfers door collega's beïnvloed : 67 %

Type I (60 %) < Type II (73 %)

- Voor licentiaten Nederlands : Type I (60 %) < Type II (81 %)

Regenten = Licentiaten

Neerlandici = Wiskundigen

17. Invloed van leerkrachten op evaluatie door collega's (actief)

Geen invloed op collega's : 66 %
Wel invloed op collega's : 34 %

Type I = Type II

- Voor regenten wiskunde : Type I (29 %) < Type II (54 %)

Regenten (38 %) > Licentiaten (28 %)

- Voor wiskundigen van type II : Regenten (54 %) > Licentiaten (16 %)

Neerlandici = Wiskundigen

- Voor licentiaten van type II : Neerlandici (35 %) > Wiskundigen (16 %)

18. Kan leerkracht evaluatiecijfers van collega's veranderen ?

Niet gelukt : 70 %
Soms gelukt : 30 %

Type I = Type II

- Voor regenten wiskunde : Type I (24 %) < Type II (50 %)

Regenten (34 %) > Licentiaten (24 %)

- Voor wiskundigen van type II : Regenten (50 %) > Licentiaten (16 %)

Neerlandici = Wiskundigen

19. Collegiale evaluatie in klasseraad

Collegiale evaluatie buiten klasseraad : 40 %
Collegiale evaluatie in klasseraad : 60 %

Type I (69 %) > Type II (52 %)

- Voor licentiaten Nederlands : Type I (76 %) > Type II (35 %)

- Voor licentiaten wiskunde : Type I (59 %) > Type II (29 %)

Regenten (70 %) > Licentiaten (47 %)

- Voor neerlandici van type II : Regenten (68 %) > Licentiaten (35 %)

- Voor wiskundigen van type II : Regenten (74 %) > Licentiaten (29 %)

Neerlandici = Wiskundigen

- Voor regenten van type I : Neerlandici (83 %) > Wiskundigen (53 %)

20. Gebruik van PMS-gegevens bij evaluatie

PMS-gegevens ontbreken of niet gebruikt : 74 %
PMS-gegevens gebruikt : 26 %

Type I = Type II

Regenten (31 %) > Licentiaten (21 %)

- Voor wiskundigen van type II : Regenten (35 %) > Licentiaten (11 %)

Neerlandici = Wiskundigen

LIJST DER TABELLEN

Tabel 1 : Deelname van leerkrachten aan verschillende domeinen van besluitvorming (in %)	32
Tabel 2 : Hebben leerkrachten tijdens hun opleiding zeer effectieve, voldoende, onvoldoende of geen informatie gekregen over bepaalde didactische werkvormen (in %)	34
Tabel 3 : Op welke wijze werd men over bepaalde didactische werkvormen geïnformeerd buiten de schoolse opleiding (in %)	36
Tabel 4 : Procentuele verdeling van de leerkrachten volgens de mate waarin de klasgedraginnovaties voldoende of onvoldoende werden gerealiseerd	65
Tabel 5 : Procentuele verdeling van de leerkrachten volgens de mate waarin de schoolgedraginnovaties voldoende of onvoldoende werden gerealiseerd	87

BIBLIOGRAFIE

- BILLIET, C. en NIZET, J., "L'égalité des chances ou la grande illusion", *La Revue Nouvelle*, vol. 30, nr. 9, 1974, pp. 145-154.
- BRUTSAERT, H. en COOREMAN, G., "Traditioneel en vernieuwd secundair onderwijs : een onderzoek naar enkele differentiële effecten van het institutioneel schoolkader", *Sociologische Gids*, Jg. XXV, nr. 5, september-oktober 1978, p. 386-400.
- CLAEYS, U., *Universitair onderwijs als mobiliteitskanaal*, Leuven, Universitaire Pers, 1974.
- DELCOURT, J., "L'évolution qualitative du corps enseignant dans l'enseignement secondaire", in MATTHIJSEN, M.A. en VERVOORT, L.E., *Education in Europe*, Den Haag, Mouton, 1969, p. 214-227.
- DE NEVE, H., HENDERICKX, P. en JANSSEN P., "De overgang tussen (vernieuwd) secundair en (universitair) hoger onderwijs. Een kader voor cijfers, onderzoek en beleid", *Politica*, Jg. 30, nr. 4, december 1980, p. 343-369.
- JAVEAU, L., *L'étudiant de l'enseignement normal moyen : une enquête socio-économique*, Brussel, Centre d'étude des problèmes sociaux et professionnels de la technique, 1967, 74pp.
- MORTIER, J., VERHOEVEN, J. en DOBBELAERE, K., *Opleiding van leerkrachten in functie van onderwijsvernieuwing*, Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1980, deel 1 : 214 pp, deel 2 : 230 pp, deel 3 : 595 pp.
- NIZET, J., "Position sociale et fréquentation de l'école renovée", *Recherches Sociologiques*, n° 1, maart 1976, pp. 86-104.
- N.S.K.O., *Tweede tussentijds VSO-rapport*, Brussel, Licap, 1977, 152 pp.
- VAN HAECHT, A. e.a., *Reliance sociale et enseignement*. Brussel, Programmatie van het Wetenschapsbeleid, 1978, 254pp.
- VERHOEVEN, J., WILLEMS, P. en DOBBELAERE, K., *Socio-culturele factoren en onderwijsvernieuwingsgedrag bij leerkrachten*, Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1979, deel 1 : X + 322 pp, deel 2 : XV + 314pp.